

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Soraia Sofia Simões Adão

Lisboa, julho de 2018

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Soraia Sofia Simões Adão

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico sob a orientação da Professora Doutora Isabel
Maria Silva Ruivo

Lisboa, julho de 2018



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Professora Doutora Isabel Maria
Silva Ruivo

coorientador/a (nome completo) _____

tendo presente o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a,

Sorara Sofia Suóci Adad

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 20 de julho de 2018

O/A Orientador/a



(Assinatura)

Agradecimentos

Ter chegado onde cheguei só foi possível com a ajuda e o apoio daqueles que sempre estiveram presentes durante esta longa caminhada. Entre família, amigos e professores, é obrigatório destacar e agradecer a alguns em particular:

– Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, tanto como Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, como docente, pela qualidade de ensino que nos proporcionou;

– À Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, por todas as vezes que me ajudou a tornar-me uma pessoa mais resiliente;

– À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Ruivo, por toda a ajuda tanto na preparação das atividades da Prática Profissional como na realização deste relatório. Que nunca perca essa humildade, a visão positiva de ver a vida e esse instinto maternal com as suas alunas;

– A todos os educadores e professores dos Centros Educativos onde estagiei, pela maneira como nos acolheram nas suas salas. Importante destacar o professor André Carvalho, por ter sido incansável do início até agora;

– Aos meus pais e ao meu irmão, por não precisarem de se pronunciar para eu perceber aquilo que me queriam dizer;

– Às Daniela's e à Cerejo da minha vida, por serem as amigas de todas as horas e o meu sol em dias de chuva;

– À Patrícia, por todo o apoio e companheirismo;

– À minha turma, por todas as tesouras trazidas em dias de preparar o material para as aulas avaliadas;

– À minha prima Cláudia e ao Neves, por serem o refúgio fora da escola;

– A todas as crianças com quem estagiei e que deixaram um bocadinho delas em mim.

Resumo

O presente relatório de estágio reúne toda a informação significativa que pude observar nos diversos estágios profissionais que realizei durante dois anos de mestrado.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo é constituído por dez relatos, em que seis deles são atividades que pude observar dinamizadas pelos educadores ou professores da sala, um deles dinamizado pela minha parceira de estágio e outro dinamizado por mim. Os restantes dois relatam conclusões a que eu cheguei acerca da importância de contar histórias e a importância da supervisão pedagógica. Os relatos abrangem as diferentes faixas etárias onde estagiei e as diferentes áreas/disciplinas de ensino.

No capítulo II apresento oito planificações de atividades dinamizadas por mim, quatro delas destinadas à Educação Pré-Escolar e outras quatro destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguidas de toda a fundamentação teórica acerca das estratégias planeadas e utilizadas.

O capítulo III é constituído por quatro dispositivos de avaliação que utilizei durante o estágio profissional, dois deles realizados em salas de Educação Pré-Escolar e outros dois realizados em sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O último capítulo destina-se à apresentação de uma atividade de consciência fonológica realizada durante o Estágio Profissional IV.

Por fim, são apresentadas as considerações finais onde reflito acerca do meu percurso como estagiária.

Palavras-chave: Estágio Profissional, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This Professional Internship Report gathers all the significant information that I have been able to observe for two years in my professional internships.

The report is divided into four chapters. The first chapter refers to the stage reports and includes ten reports: six of them are about observed lessons, one of them carried out by my stage partner and the other carried out by me. The remaining two are about the importance of storytelling and the importance of pedagogical supervision. The reports cover the different age groups where I studied and the different areas / disciplines of teaching.

In Chapter two, I present eight activities planned by me, four of them destined to Pre-School Education and the remaining ones to Primary School classes, followed by all the theoretical basis for the strategies planned and used.

The third Chapter includes four evaluation devices that I used during the professional internship, two of them carried out by me in pre-school education and the other two in the Primary School.

The last chapter is devoted to the presentation of an activity of phonological conscience performed during the professional internship TV.

Finally, I present the final considerations where I reflect on my Professional Internship.

Keywords: Professional internship; Pre-school education; Primary school education.

Índice Geral

Índice de quadros	xi
Índice de figuras	xiii
Introdução	14
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	15
2. Calendarização e Cronograma.....	16
Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....	18
1.1. Descrição do capítulo.....	19
1.2. Relatos de estágio.....	19
1.2.1. Relato 1	19
1.2.2. Relato 2	20
1.2.3. Relato 3	22
1.2.4. Relato 4	24
1.2.5. Relato 5	26
1.2.6. Relato 6	28
1.2.7. Relato 7	30
1.2.8. Relato 8	34
1.2.9. Relato 9	36
1.2.10. Relato 10	38
Capítulo 2 - Planificações.....	40
2.1. Descrição do capítulo.....	41
2.2. Fundamentação teórica	41
2.3. Planificações em quadro	42
2.3.1. Planificação de uma atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	42
2.3.2. Planificação de uma atividade no Domínio da Matemática	45
2.3.3. Planificação de uma atividade na Área de Conhecimento do Mundo 48	
2.3.4. Planificação de uma atividade na Área de Expressão e Comunicação 50	
2.3.5. Planificação de uma atividade na Disciplina de Português	52
2.3.6. Planificação de uma atividade na Disciplina de Matemática	55
2.3.7. Planificação de uma atividade referente à Educação para a Cidadania.....	57
2.3.8. Planificação de uma atividade na Disciplina de Estudo do Meio	59

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	62
3.1. Descrição do capítulo	63
3.2. Fundamentação teórica	63
3.3. Avaliação da aula do Domínio da Matemática	67
3.3.1. Contextualização da atividade	67
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	67
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados	69
3.4. Avaliação da aula do Domínio do Conhecimento do Mundo	70
3.4.1. Contextualização da atividade	70
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	70
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados	71
3.5. Avaliação da aula da disciplina de Matemática	73
3.5.1. Contextualização da atividade	73
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	73
3.5.3. Apresentação e análise dos resultados	75
3.6. Avaliação da aula da disciplina de Português	76
3.6.1. Contextualização da atividade	76
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	77
3.6.3. Apresentação e análise dos resultados	79
Capítulo 4 – Apresentação de uma atividade	82
4.1. Introdução	83
4.2. Fundamentação teórica	84
4.3. Correção das tarefas propostas	86
4.3.1. Soletração	86
4.3.2. Leitura de palavras	87
4.3.3. Leitura e identificação de palavras e pseudo-palavras	88
4.3.4. Leitura de frases	89
4.3.5. Número de palavras lidas num minuto	90
4.4. Considerações finais	92
Considerações finais	94
Referências bibliográficas.....	95
Anexos	101
Anexo 1 – Carta ao Pai Natal	
Anexo 2 – Publicação dos Bombeiros Voluntários de Moura	

- Anexo 3 – Proposta de trabalho do Domínio da Matemática**
- Anexo 4 – Grelha de avaliação do Domínio da Matemática**
- Anexo 5 – Proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo**
- Anexo 6 – Grelha de avaliação de Conhecimento do Mundo**
- Anexo 7 – Proposta de trabalho da disciplina de Matemática**
- Anexo 8 – Grelha de avaliação de Matemática**
- Anexo 9 – Proposta de trabalho de Português**
- Anexo 10 – Grelha de avaliação de Português**
- Anexo 11 – Atividade de consciência fonológica**

Índice de quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio.....	16
Quadro 2 – Planificação de uma atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	42
Quadro 3 – Planificação de uma atividade no Domínio da Matemática.....	44
Quadro 4 – Planificação de uma atividade na Área de Conhecimento do Mundo.....	47
Quadro 5 – Planificação de uma atividade na Área de Expressão e Comunicação.....	49
Quadro 6 – Planificação de uma atividade na Disciplina de Português.....	52
Quadro 7 – Planificação de uma atividade na Disciplina de Matemática.....	54
Quadro 8 – Planificação de uma atividade referente à Educação para a Cidadania.....	56
Quadro 9 – Planificação de uma atividade na Disciplina de Estudo do Meio.....	59
Quadro 10 – Escala de Likert.....	65
Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	67
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.....	70
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Disciplina de Matemática.....	74
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Disciplina de Português.....	78
Quadro 15 – Resultados da atividade de soletração.....	85
Quadro 16 – Resultados da atividade de leitura de palavras.....	86
Quadro 17 – Resultados da atividade de leitura e identificação de palavras e pseudo-palavras.....	87
Quadro 18 – Resultados da leitura da frase 1.....	88

Quadro 19 - Resultados da leitura da frase 2.....	89
Quadro 20 - Resultados da leitura da frase 3.....	89
Quadro 21 - Resultados da leitura da frase 4.....	89
Quadro 22 – Número de palavras lidas por minuto.....	90

Índice de figuras

Figura 1 – Reflexão das cores do arco-íris.....	30
Figura 2 – Operações matemáticas com material manipulativo.....	45
Figura 3 – Depósito das cartas no marco do correio.....	58
Figura 4 – Observação do interior do camião dos bombeiros.....	60
Figura 5 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	68
Figura 6 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.....	71
Figura 7– Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Matemática.....	75
Figura 8 – Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Português.....	79
Figura 9 – Relógio de imagens.....	91

Introdução

Durante a licenciatura adquiri conhecimentos teóricos, sobre a escola e as competências a desenvolver na sala de aula através do estágio por observação. Através do estágio profissional consegui colocar em prática os ensinamentos que adquiri tendo sempre consciência de que aquilo que irei realizar pode construir (ou destruir) as capacidades do aluno. Como referem Shiroma e Evangelista (2003), o futuro docente deve “comprometer-se com a sua prática; planejar suas ações; zelar pela aprendizagem dos alunos; associar teoria e prática” (p.30). Porém, é necessário que este seja crítico e reflexivo, para que consiga compreender algumas atitudes que observa e que realiza. Durante a formação é necessário que o futuro professor adquira esta capacidade como refere Peterson (2003)

Nesta ordem de ideias, concebe-se a prática pedagógica como um exercício excelente e abrangente que possibilita ao aluno, futuro professor, (...) verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação. Assim, a prática pedagógica deve consistir em atividades que passam das observações dos factos pedagógicos, psicológicos, (...) para ensaios e realizações pessoais através (...) das aulas propriamente ditas, dadas e comentadas pelos alunos, numa avaliação e autoavaliação integrada e permanente sob a orientação do formador ou coletivo de formadores (p.67).

O estágio possibilita a construção da identidade profissional do docente, na medida em que permite uma maior aproximação com a realidade escolar, tanto a nível de conceitos como de procedimentos que deveremos tomar quando iniciarmos a nossa prática profissional.

De acordo com Alegria *et al.* (2002, como citado por Rodrigues, 2009)

O ano de formação prática reveste-se, assim, de importância fundamental, por proporcionar aos estagiários condições para exercer numa Escola, em contexto real, as funções de professor, as quais são acompanhadas de perto pelos orientadores locais, isto é, professores da Escola onde se realiza o estágio, todos eles supervisionados por docentes das Universidades (chamados quer orientadores, quer coordenadores ou supervisores, já que estas designações têm a ver com o uso e com a legislação) (p. 66).

Em suma, o estágio profissional é, como já foi referido, um elemento imprescindível ao futuro professor. Este momento faz com que o estagiário consiga desenvolver capacidades, destrezas, valores e atitudes elementares ao professor em contexto educativo.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

Todos os estágios profissionais realizados durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram realizados em diferentes estabelecimentos de ensino.

O Estágio Profissional I decorreu numa escola localizada na área de Lisboa e possui as valências de pré-escolar, onde existem dois grupos de crianças por cada faixa etária, e a valência de 1.º ciclo onde existem duas turmas de cada ano de escolaridade.

Existem crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. O espaço físico da escola é composto por uma área interior, constituída por salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, uma sala de informática, casas de banho e um salão que desempenha a função de sala de dois grupos de crianças de 4 anos de idade, assim como de refeitório na hora de almoço.

O seu espaço exterior é constituído por dois recreios, um destinado às crianças da Educação Pré-escolar, outro para os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Estágio Profissional II foi realizado num estabelecimento de ensino de Lisboa, cuja inauguração se realizou no ano de 1817. Este estabelecimento possui as valências de pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. O edifício possui doze salas de aula, um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiusos (onde decorrem nomeadamente, as aulas de Música), um gabinete de Direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, um vestíbulo, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banhos de adultos e dois espaços exteriores de utilização polivalente.

Os Estágios Profissionais III e IV decorreram numa escola pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social na cidade de Lisboa. A escola abrange as valências desde o berçário até ao 1.º ciclo. A creche divide-se em três salas, desde os 6 meses aos 3 anos e tem um grupo de crianças por faixa etária. A valência de pré-escolar divide-se em 6 grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O 1.º ciclo divide-se em 8 turmas, duas de cada ano de escolaridade.

2. Calendarização e Cronograma

Durante todo o Estágio Profissional, decorreram reuniões de estágio e orientações tutoriais. Todas as reuniões de estágio procederam-se sempre depois das aulas avaliadas, nos locais de estágio, com o intuito de refletir e fazer uma breve análise sobre a prestação das alunas estagiárias. A orientação tutorial decorreu semanalmente, na Escola Superior de Educação João de Deus, onde as alunas poderiam planificar as suas atividades a realizar com as crianças e dialogar acerca das estratégias utilizadas.

O Estágio Profissional I começou no dia 10 de outubro de 2016 e dividiu-se em três momentos. O primeiro momento decorreu na sala dos 4 anos, de outubro a novembro. O segundo momento decorreu na sala dos 3 anos, de novembro a dezembro. Por fim, o terceiro momento decorreu na sala dos 5 anos, de janeiro a fevereiro. Os momentos de estágio aconteceram todas as terças-feiras das 9h às 15h30m e sextas-feiras entre as 9h e as 13h30m.

O Estágio Profissional II dividiu-se em três momentos. De 6 a 28 de março estagiei na sala dos 5 anos. De 3 de abril a 15 de maio estagiei na sala dos 4 anos e por fim, de 16 de maio a 30 de junho estagiei na sala dos 3 anos. Os momentos de estágio decorrem durante as terças-feiras e sextas-feiras entre as 9h00 e as 16h00.

A partir do Estágio Profissional III, todos os estágios incidiram na valência de 1.º ciclo. Iniciei o estágio no dia 13 de outubro e terminei a 9 de fevereiro. Este período de estágio dividiu-se em dois momentos: o primeiro momento na sala de um grupo de 4.º ano de escolaridade e o segundo momento na sala de um grupo de 2.º ano de escolaridade.

O Estágio Profissional IV decorreu no período de 5 de fevereiro a 4 de maio, numa sala do 3.º ano de escolaridade, e de 7 de maio a 6 de julho numa sala com crianças do 1.º ano de escolaridade.

Ao longo dos dois anos de mestrado propus realizar vários seminários de contacto com a realidade educativa, em diferentes escolas de várias zonas de Portugal como Ponta Delgada e Leiria. Desta forma foi possível enriquecer o contribuir para o meu processo de formação.

Quadro 1- Cronograma de estágio

Semestre		Atividade / Ação	Data
1.º semestre	Estágio em Educação Pré-Escolar	Seminário de contacto com a realidade educativa	26/09/2016 – 7/10/2016
		Estágio no grupo dos 4 anos	10/10/2016 – 18/11/2016
		Estágio no grupo dos 3 anos	21/11/2016 – 16/12/2016
		Estágio no grupo dos 5 anos	2/01/2017 – 10/02/2017
		Reuniões de estágio	11/11/2016 18/11/2016 13/01/2017
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10/10/2016 – 10/02/2017
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
2.º semestre	Estágio em Educação Pré-Escolar	Seminário de contacto com a realidade educativa	20/02/2017 – 24/02/2017
		Estágio no grupo dos 5 anos	06/03/2017 – 28/03/2017
		Estágio no grupo dos 4 anos	03/04/2017 – 15/05/2017
		Estágio no grupo dos 3 anos	16/05/2017 – 30/06/2017
		Reuniões de estágio	27/03/2017 24/04/2017 26/05/2017
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
3.º semestre	Estágio em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	Seminário de contacto com a realidade educativa	18/09/2017 – 6/10/2017
		Estágio na turma do 4.º ano	13/10/2017 – 5/12/2017
		Estágio na turma do 2.º ano	11/12/2017 – 9/02/2018
		Reuniões de estágio	10/11/2017 5/01/2018 26/01/2018
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	9/10/2017 – 9/02/2018
		Orientação tutorial	Uma vez por semana
4.º semestre	Estágio em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	Seminário de contacto com a realidade educativa	26/02/2018 – 2/03/2018
		Estágio na turma do 3.º ano	5/02/2018 – 4/05/2018
		Estágio na turma do 1.º ano	7/05/2018 – 6/07/2018
		Reuniões de estágio	23/03/2018 20/04/2018 11/05/2018 25/05/2018 6/07/2018
		Orientação tutorial	Uma vez por semana
		Prova Prática de Aptidão de Capacidade Profissional	06/07/2018

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo destina-se a momentos observados ao longo de todo o período de estágio profissional, em que refleti acerca das estratégias utilizadas nas atividades que pude observar, e de seguida a fundamentação teórica científica.

Este capítulo é constituído por dez relatos. Seis deles dizem respeito a momentos observados durante o estágio profissional correspondendo a uma faixa etária distinta. Um deles trata-se de uma atividade dinamizada por mim e outra pela minha parceira de estágio. O nono relato é acerca das reuniões de Prática Pedagógica Supervisionada e o décimo, acerca da contagem de histórias na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

1.2. Relatos de estágio

1.2.1. Relato 1

Observei na sala dos 4 anos uma atividade dinamizada pela educadora enquadrada no domínio da matemática. A educadora recorreu a um material estruturado, os Dons de Froebel, para realizar a atividade. Começou a atividade distribuindo o 3.º e o 4.º Dom de Froebel por todas as crianças e salientando as suas regras de utilização. Explicou, através de perguntas que fazia aos alunos quais as diferenças entre os dois Dons, qual a sua forma, que construções poderiam fazer, entre outras. Perguntou o nome das peças que se encontravam dentro da caixa que possui o algarismo 3 na tampa. Em seguida, procederam à abertura da caixa de acordo com as regras estabelecidas. A educadora perguntou o nome dos sólidos geométricos que constituem o 3.º Dom e, após a resposta, perguntou que forma têm as faces do cubo. Ambas as respostas foram corretas. Depois explorou, também, as características deste sólido geométrico, tendo solicitado às crianças que contassem o número de faces, vértices e arestas.

Posteriormente, seguiu-se a mesma ordem de acontecimentos, mas agora, em relação ao 4.º Dom. A educadora contou uma história, com o intuito de contextualizar a construção da mobília da sala. Realizada a construção, a mesma criou alguns cálculos mentais para serem desenvolvidos no concreto, com recurso às peças dos Dons. Seguidamente formulou duas situações problemáticas de cálculo, uma envolvendo uma soma e outra envolvendo uma subtração.

No fim da aula pediu a colaboração de um aluno para escolher uma construção à sua escolha, de modo a delinear o fim da história.

Fundamentação teórica

Os Dons de Froebel foram inventados por Friedrich August Froebel. Existem vários Dons de Froebel e cada um tem características próprias que pretendem desenvolver determinadas capacidades na criança através do manuseamento como se fosse um jogo. Segundo Caldeira (2009), com base em Froebel

o jogo (...) é «o mais puro e espiritual produto desta fase do crescimento humano» (...) Através deste, a criança está em relação concreta com o mundo e realiza livremente algumas coligações com a natureza que exprimem a divina unidade do real (pp. 239-240).

Com a utilização dos Dons como jogo educativo, o aprendiz desenvolve uma visão concreta de temas abstratos. De acordo com Caldeira (2009), “os «Dons» são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamento e ideias.” (p. 241).

O 3.º e o 4.º Dons de Froebel, apesar de serem dois materiais diferentes podem ser utilizados em conjunto. O 3.º Dom é composto por oito cubos iguais e o 4.º Dom por oito paralelepípedos que, utilizados em conjunto, permitem ao aluno realizar várias construções que podem, segundo Caldeira (2009), “ser exploradas através de uma história ou de uma situação problemática básica.” (p. 255).

Este material desenvolve não só a motricidade fina como a concentração, criatividade, entre outras capacidades importantes nestas idades. Por sua vez, Caldeira (2009) realça que “o 3.º e 4.º Dons juntos são um acumulado dos objetivos dos Dons em separado, com alguma complexidade acrescida” (p. 285). Deste modo, constata-se que os Dons são materiais que permitem acompanhar a progressão da criança, proporcionando-lhe situações e desafios adequados ao seu nível de maturação psico-motora.

1.2.2. Relato 2

Neste dia de estágio, a educadora começou por nos explicar a organização das suas fichas de trabalho referentes às lições da Cartilha Maternal e orientou-nos da melhor maneira para que pudéssemos auxiliar as crianças.

Em seguida, a educadora ensinou algumas lições de Cartilha aos grupos. As outras crianças realizavam fichas de trabalho referentes aos grafismos das letras aprendidas na Cartilha Maternal.

Eu e a minha colega de estágio auxiliámos as crianças na elaboração destas fichas. Quando as crianças terminavam uma ficha de trabalho, procurávamos nos dossiês a seguinte ficha. Esta pretendia consolidar os conhecimentos das lições que já tinham sido lecionadas.

Quando as crianças aprendiam o grafismo de uma letra nova, iam ao quadro para que uma de nós lhe explicássemos a maneira correta de fazer aquele grafismo e a orientássemos quanto aos movimentos corretos, ajudando-a na lateralização da criança.

Fundamentação teórica

A educadora demonstrou ter organizado os seus recursos e materiais didáticos de forma cuidada e adequada às necessidades e à evolução das suas crianças. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “o contexto (...) de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.” (p. 31)

O trabalho do educador deve revestir-se de intencionalidade pedagógica, deve ser planeado conscientemente, visando atingir objetivos de aprendizagem. Silva et al. (2016) “acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.” (p. 18)

A educadora recorreu à Cartilha Maternal para lecionar algumas lições aos diferentes grupos. Este método de leitura baseia-se, sobretudo, num processo gradual assente no raciocínio lógico. A palavra é encarada como uma unidade global, sendo uma ferramenta linguística que permite o dinamismo verbal. Ruivo (2009) sustenta

“João de Deus toma como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa.” (p. 80).

É também um método que apresenta as dificuldades da língua portuguesa segundo uma progressão pedagógica. Mira (1995) salienta que “João de Deus parte de estruturas

simples e significativas para outras mais complexas que contêm as primeiras, e, para tal, escolheu metodicamente palavras de uso comum para cada lição (...).” (p.13) Deste modo, o grau de dificuldade e encadeamento das regras vai aumentando progressivamente, obedecendo a uma sequência lógica e coerente.

1.2.3. Relato 3

O estágio na sala dos 3 anos aconteceu perto da altura do Natal. Após este tema ter sido muito abordada por parte da educadora, pude observar um momento muito esperado pelas crianças: escrever a carta ao Pai Natal. A educadora pediu a todas as crianças que se sentassem nos seus lugares e distribuiu o material de escrita e uma folha onde estavam algumas linhas e várias decorações de Natal por colorir.

Antes de começar a atividade, a educadora questionou as crianças acerca das suas conceções prévias sobre a escrita. Algumas crianças souberam referir que se escrevia da esquerda para a direita, entre as linhas e quando a linha acabasse, passávamos para a linha de baixo.

As crianças começaram a escrever conforme as indicações dadas no início da atividade e conseguiu-se reconhecer a representação de alguns grafismos idênticos a letras e alguns algarismos.

A maioria das crianças utilizou todas as linhas com pequenas garatujas. Ao longo da atividade, a educadora foi questionando as crianças acerca daquilo que estavam a escrever. No final, coloriram os desenhos alusivos à época festiva. No Anexo 1 encontra-se um exemplar realizado por uma das crianças.

Fundamentação teórica

Quando os pais ou educadores contam histórias às crianças, ou confeccionam um bolo seguindo uma receita, ou disponibilizam jornais para que possam folhear ou disponibilizem outros materiais de escrita, estas vão interiorizando o sentido da linguagem escrita e assim, vão criando as suas conceções mesmo antes de entrarem para a escola. Como é referido por Niza e Martins (1998), “muito antes da entrada para a escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequência de letras a que atribuem significados “ (p. 40).

A primeira manifestação gráfica da criança é “a garatuja ou o prazer de riscar sobre grandes superfícies desde os dezoito meses”. Numa fase posterior, “a criança faz grafismos mais controlados, mais minuciosos e intencionais, segundo uma ideia ou emoção” (Rodrigues, 2016, p. 32). O mesmo autor refere ainda que

numa terceira fase que a criança, por volta dos três anos de idade, começa a imitar a escrita do adulto, fazendo traçados horizontais e paralelos, da esquerda para a direita e de cima para baixo (...) iniciando-se, numa pré-escrita e numa pré-leitura simbólicas, eminentemente lúdicas, de acordo com as suas motivações imediatas (2016, p. 32)

Os primeiros contactos têm um papel fundamental na relação que as crianças vão estabelecer com a aprendizagem da leitura e da escrita. Com a sua principal característica de serem muito observadoras, as crianças observam os hábitos dos adultos que lhe são mais próximos, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. Como defendem Niza e Martins (1998), “o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças” (p.32)

Um caso que eu pude observar e que considere muito interessante foi uma das crianças ter “escrito” uma palavra muito grande e outra muita pequena. Questionei-a sobre aquilo que tinha acabado de escrever. A palavra que tinha as “letras” muito pequeninas “dizia barbie” e a palavra que tinha “letras” grandes “dizia bicicleta”. Após ter estudado o porquê disto acontecer, percebi que as crianças “associam o tamanho da palavra ao tamanho do objeto, desconhecem a linearidade e a literalidade da escrita” (Silva et al., 2016, p. 69).

Na Educação Pré-Escolar existe um conjunto de atividades que os educadores devem proporcionar às crianças para que estas possam interagir com o código escrito e ir transformando as suas concepções iniciais. Como refere Niza e Martins (1998)

quando escrevem à frente das crianças o que estas dizem, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, quando propõem às crianças que reconstituam um texto conhecido a partir das palavras que o compõem, os educadores e os professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções (p. 46)

O que a criança necessita é de muito estímulo no contacto com a linguagem e do apoio de um adulto ou de outra criança mais competente. Por outras palavras, é através da interação social, sendo a criança um sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, que se criarão as condições propícias à aquisição da linguagem escrita. Como refere Niza e Martins (1998)

quando um adulto aceita estas tentativas de leitura, conversa com a criança sobre o que pode estar escrito numa embalagem, num letreiro, num cartaz, num livro, confrontando as hipóteses da criança com o que está efetivamente escrito, está a ajudar a criança a aprender a ler (p. 41).

Assim, é importante inculcar hábitos de treino da escrita na Educação Pré-Escolar, pois sabendo nós, através de diversos estudos efetuados por vários autores, que a criança, no seu desenvolvimento normal, aos 3/4 anos, domina minuciosamente a linguagem, então, também já possui maturidade suficiente para a interação e apropriação da linguagem escrita. Para concluir, Barbeiro e Pereira (2007) defendem que “a complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objecto de ensino desde o início da escolaridade” (p.10).

1.2.4. Relato 4

A atividade relatada abaixo foi dinamizada pela minha parceira de estágio Daniela, numa sala com crianças de 3 anos de idade. As atividades foram dinamizadas por si durante o dia inteiro de estágio e foram abordados vários assuntos como a praia, as bandeiras da praia, os alimentos que devemos comer e os cuidados que devemos ter.

Durante a parte da tarde, realizaram uma receita de gelados de fruta para que mais tarde os pudessem comer. Para finalizar o dia, decorreu uma atividade de expressão plástica planeada, também, pela minha colega e baseou-se em fazer desenhos alusivos ao verão com cubos de gelo com corantes.

As crianças sentaram-se nos seus lugares, foi-lhes distribuído um desenho e os cubos de gelo e as crianças pintaram ao seu gosto. À medida que o gelo ia derretendo, o corante ia tingindo a folha.

Fundamentação teórica

A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.

As atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que anteriormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado. Como cita

Vygotsky (2009), “a espontaneidade e a simplicidade da expressão plástica infantil suscita o fascínio dos artistas contemporâneos. Picasso, (...) foi também muito sensível ao grafismo infantil, ao ponto de declarar que aprendia imenso a ver uma criança a desenhar” (p. 105).

A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Assim, “quando desenha, a criança põe no seu desenho tudo o que sabe do objeto que representa e não apenas o que vê” (Vygotsky, 2009, p. 98)

É fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam interagir regularmente com a arte, com os seus processos e com os seus criadores, pois como Vygotsky (2009) afirma:

A Arte responde às necessidades espirituais do homem, ao exprimir ideias, sentimentos e emoções, num dado momento da sua história, numa situação bem definida no tempo. Também a criança não age fora do seu tempo quando recria o seu mundo puro e natural (p. 105)

Godinho e Brito (2010), salientam que “é consensual entre teóricos e pedagogos que a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros)” (p. 10) e é muito importante que na Educação Pré-Escolar, as crianças possam experimentar estes diferentes papéis de executante, criador e apreciador para que se desenvolvam competências distintas.

Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.

O desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. Por ser de acesso mais fácil, o desenho é por vezes a técnica mais frequente. Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa.

No fim de todas as atividades é fulcral que o educador dê oportunidade à criança de se poder expressar acerca do trabalho que criou, pois “se nesta forma de expressão artística se coloca muitas vezes o ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de

dialogar sobre aquilo que fazem e o que observam” (Silva et al., 2016, p. 49). Outra autora que partilha da mesma opinião, é Consiglieri (2017), que defende que ao “dialogar sobre uma obra de arte, a criança poderá aprender a associar ideias, pensamentos, saberes e experiências cognitivas, estéticas, emocionais e espirituais” (p. 92).

1.2.5. Relato 5

O presente relato descreve uma aula de dança dinamizada pela professora de educação física com uma turma do 1.º ano de escolaridade. A professora avisou previamente os alunos que poderiam vir vestidos a seu gosto e trazer os adereços que quisessem para utilizar na apresentação final da dança.

A aula começou com alguns exercícios gerais de aquecimento e de seguida formou-se grupos de 5 crianças. Cada grupo juntou-se numa zona do ginásio e enquanto a professora colocava uma música de *hip-hop*, os alunos tinham de criar a sua própria coreografia.

A maioria dos grupos optou por ouvir uma primeira vez a música e de seguida cada um sugeriu alguns passos para compor a coreografia. Quando juntaram todos os passos e após treinarem diversas vezes, apresentaram a coreografia final à restante turma.

A apresentação serviu como elemento de avaliação de final de período.

Fundamentação teórica

É muito benéfico que os professores de educação física integrem a dança nos conteúdos, visto que desenvolve tantas competências na criança em relação aos aspetos físicos, emocionais, intelectuais e sociais. “A dança é um processo de comunicação de pessoa para pessoa com uma intenção específica de transmitir algo” (Batalha, 2004, p. 21).

Ao dançar, é essencial que a criança parta não só da sensibilidade, mas do vivenciar emoções e energias interiores. Batalha (2004) propõe que “o Ensino desta forma de Arte, incida principalmente ao nível da criatividade, das sensações e das formas de comunicação” (p. 21).

Assim, na escola é importante oferecer ao aluno a oportunidade de elaborar seus próprios movimentos e ser agente do conhecimento. A dança pode desenvolver a

iniciativa e a autonomia, qualidades voltadas à liberdade de ser e estar no mundo. Como defende Verderi (2000), “a dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno possa desenvolver todos os seus domínios do comportamento humano e, através de diversificações e complexidades, o professor possa contribuir para a formação de estruturas corporais mais complexas” (pp. 32-33).

A professora ao dar a oportunidade aos alunos de trazerem para a aula os adereços que quiserem, está a “criar um justo equilíbrio entre a ideia, o desenvolvimento coreográfico, o mundo sonoro, a cena, o vestuário e o *decor*” (Batalha, 2004, p. 22).

Quando os grupos são formados e fica ao critério de cada um, criar a sua coreografia “o acto coreográfico, baseia-se numa ideia criativa e original que é levada à cena por um intérprete, mas assenta também, num confronto com o público numa perspectiva de comunicação” (Batalha, 2004, p. 25).

É papel do professor aprimorar o potencial dos seus alunos e para que isso aconteça, devem promover sempre liberdade de expressão e favorecer oportunidades das vivências motoras. Como defende Batalha (2004), “compor, é escolher uma ideia, um tema coreográfico, um estilo estético, transformar o real e construir um discurso articulando-o com um princípio, meio e fim” (p. 26).

O estilo de música utilizado foi o *hip-hop* e as crianças mostraram-se muito motivadas com a música escolhida. “O *Hip-Hop* pode ser um instrumento valioso no que consiste à apreciação crítica dos processos de integração cultural” (Moura & Monteiro, 2007, p. 140).

Em algumas pessoas, este estilo de músicas pode transparecer sentimentos de raiva e agressividade, mas como defendem Moura e Monteiro (2007), era nos momentos da dança que “se canalizava toda esta agressividade, deixando toda a violência do quotidiano dentro daquela sala de aula” (p. 147).

Tal como em todas as disciplinas, é necessário incluir o processo de avaliação na Dança. “A avaliação é um meio de clarificar objetivos, de fomentar a participação entre professores e alunos e de enriquecer o processo educativo” (Batalha, 2004, p. 151). Ao longo dos tempos, os professores de dança “começaram a perceber a importância das avaliações das aprendizagens, bem como os benefícios de conhecer os resultados das experiências de ensino” (p. 151).

A avaliação realizada na atividade que relatei anteriormente, foi feita através da observação da professora, valorizando aspectos principais como a criatividade, a desinibição e o espírito de equipa de todos os grupos.

1.2.6. Relato 6

No início do ano letivo houve a reunião de pais de uma turma de 2.º ano de escolaridade, enquanto decorria o meu Estágio Profissional III. O professor da sala sugeriu que as estagiárias ficassem a assistir à reunião de forma a contribuir para o nosso processo de aprendizagem/formação.

A reunião teve início no horário pós-laboral de forma a ser um horário conveniente à maioria dos encarregados de educação. Quando estes começaram a chegar, já tinham sido distribuídas duas Calculadoras Papy e as suas respetivas marcas pelos lugares onde os pais se iriam sentar. Como forma de quebra-gelo, a primeira atividade lúdica dinamizada pelo professor, foi a resolução de um problema a partir das Calculadoras Papy, para que os pais se familiarizassem com um dos materiais matemáticos trabalhados em sala de aula. Visto que seria a primeira vez que os pais se deparavam com este material, sentiram algumas dificuldades em resolver os problemas de uma maneira tão abstrata.

Depois de todos os encarregados de educação estarem presentes, o professor usou o *PowerPoint* como material de apoio para que não fosse esquecido nenhum tema importante que tinha de ser falado. Foram abordados vários temas de interesse relativos à organização do ano letivo, visitas de estudo programadas, eventos dentro e fora da escola e todas as atividades onde a família estaria envolvida.

Como forma de terminar a reunião, o professor propôs aos pais que cada aluno ficasse responsável pela compra de um livro do Plano Nacional de Leitura, de forma a que as obras fossem lidas por completo e não se limitassem aos excertos que se encontram nos manuais escolares. Os livros iam rodando pelos alunos durante o ano letivo, para que todos os alunos lessem todas as obras. Os pais mostraram-se recetivos a esta proposta e todos concordaram que se realizasse.

O professor demonstrou-se disposto a responder às dúvidas que surgiam por parte dos encarregados de educação e gerou-se um clima de empatia e de confiança entre a família e o professor durante toda a reunião.

Fundamentação teórica

Quando as comunicações dos professores são personalizadas, feitas de forma consistente e centralizada sobre os vários aspetos relacionados com o ensino contribuem decisivamente para o interesse dos envolvimento parentais. Segundo Villas-Boas (2000), é um aspeto fulcral “levar os pais a tomarem consciência do seu papel como agentes educativos, modificando ou desenvolvendo atitudes, aspirações e expectativas em relação à escola” (p. 13).

Na maioria das vezes, as reuniões de pais transformam-se em encontros, nos quais há uma partilha de informação sobre os alunos. Assim, o professor tem oportunidade de “chamar a atenção para as dificuldades que os seus filhos poderão encontrar na escola e, daí, a necessidade de apoio em casa, melhorando a relação entre a escola e a família” (Villas-Boas, 2000, p. 13) com o objetivo de “desenvolver a capacidade de intervenção e apoio dos pais nas actividades escolares, fomentando as atitudes parentais que facilitam a aprendizagem escolar e envolvendo os pais em situações de aprendizagem fora da escola” (Villas-Boas, 2000, p. 13).

Reis et al. (2005, citado em Reis, 2008), constata que existe

uma associação entre envolvimento parental e ajustamento emocional. Um maior envolvimento parental está associado a menos problemas emocionais/comportamentais. Esta associação parece mais forte no caso das crianças de famílias de nível sócio-económico baixo e no caso das actividades de envolvimento parental no espaço escolar (p. 70).

Quando o professor marca o dia da reunião de pais, deve ter em conta diversos fatores. Conhecer o público-alvo e as características das famílias, é um ponto positivo para que se escolha um horário conveniente à maioria delas. Os professores “devem fazer a convocação dos pais para as reuniões a terem lugar nas instalações escolares, no horário mais conveniente para estes ajudando, ainda, a transformar estas reuniões em verdadeiras sessões de trabalho” (Villas-Boas, 2000, p. 13).

Como defende Villas-Boas (2000)

uma das formas de incentivar as relações entre a escola e a família consiste em demonstrar a esta última que é bem-vinda, tornando simultaneamente a comunicação mais informal para que os familiares se sintam à vontade. Estas preocupações presidem, assim, à inclusão destas acções no formato das sessões de trabalho com os pais, ou seja, oferta de materiais educativos e o convívio informal (p. 15).

O professor titular usou a estratégia de quebra-gelo, como referido acima, em que disponibilizou um dos materiais matemáticos, usados pelas crianças no seu dia a dia. Welsh e Tisdale (1986, citados em Villas-Boas, 2000), refere que “as vantagens desta estratégia prendem-se com a possibilidade de procurar soluções em conjunto, pondo a tónica no “nós”, e de possibilitar a emergência de propostas alternativas que não sejam sentidas como imposições” (p. 14). Assim, é mais conveniente optar-se por se colocar um problema aos pais e pedir que resolvam, do que dinamizar uma exposição temática inicial.

O Despacho Normativo n.º 10-B/2018 salienta várias medidas que devem ser adotadas em todas as escolas, como “desenvolver, iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do conselho de turma”, “promover mecanismos de devolução e informação às famílias”, e “envolver a família no processo educativo do aluno”.

A reunião de pais deve servir para que estes saiam da escola esclarecidos, confiantes e entusiasmados. Como defende Estanqueiro (2010), “o ideal é que os pais regressem a casa mais motivados para acompanhar o estudo dos filhos e mais disponíveis para colaborar com a escola no processo educativo” (p. 120). Pereira (2010) salienta também que

cabe à escola e à sociedade apoiarem devidamente, permitindo que mais alunos cheguem ao fim da escolaridade obrigatória. Reconhecer a diferença como um valor e integrá-lo na nossa conduta no dia a dia, de forma a conseguir transformar a sociedade onde vivemos numa sociedade melhor, com pessoas cada vez melhores nas diferentes dimensões, pessoal, afetiva e cognitiva (p. 71).

A escola deverá ter como objetivo fazer com que todos os alunos sintam que frequentam uma escola de afetos.

1.2.7. Relato 7

O relato que apresento de seguida, aconteceu no estágio profissional IV e refere-se a uma atividade dinamizada por mim, com uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Da parte da tarde, abordei a disciplina de Estudo do Meio através de uma atividade experimental. Iniciei a atividade, distribuindo um protocolo em que se colocava a questão-problema “Quantas cores tem a luz do sol?”. Após ter colocado esta questão,

os alunos tiveram oportunidade de expressar aquilo que achavam e quais eram as suas concepções prévias.

Quando chegou a parte de realizar os procedimentos, formaram grupos de quatro alunos. O material que utilizámos foi um espelho, um recipiente transparente com água e a luz do sol. Coloquei o recipiente à janela da sala, de modo a que a luz solar incidisse sobre o espelho. Chamei um grupo de cada vez para que conseguíssemos observar e contar as cores que o sol refletia. Necessitámos deste material para que no final houvesse uma explicação científica acerca deste fenómeno. A luz solar é branca, mas na verdade é formada por várias cores. Quando a luz muda de meio, ou seja, passa do ar para a água, sofre dois fenómenos físicos, a refração (passagem da luz por meios de diferentes índices de refração) e a dispersão (fenómeno que causa a separação de uma onda em várias componentes espectrais). O fenómeno da refração também ocorre quando a luz faz a sua passagem de um meio transparente (ex. água) para outro meio transparente (vidro).

Com esta experiência as crianças conseguiram perceber a razão por que se forma um arco-íris quando chove. Através do espelho e da água, o arco-íris que é refletido é muito pequeno, surgindo algumas dificuldades em identificar as cores que o constituem. Uma estratégia mais fácil é apontar um *CD* para o sol e as cores do arco-íris são refletidas na parede. Desta forma, os alunos tiveram mais facilidade em identificar as cores, como podemos observar na Figura 1.



Figura 1 – Reflexão das cores do arco-íris

Fundamentação teórica

No 1.º Ciclo do Ensino Básico são várias as áreas a serem trabalhadas, entre elas a área do Estudo do Meio que inclui as ciências experimentais.

Quando a criança chega à escola, já possui ideias e explicações acerca do mundo que a rodeia, as chamadas concepções alternativas, baseadas na sua própria experiência. Segundo o Ministério da Educação (ME, 2001)

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (p. 101).

Cachapuz (1995, como citado em Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007) refere que as concepções alternativas são “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização” (pp. 28-29).

No entanto, estas ideias estão muito enraizadas na mente dos alunos que é muito importante neste ciclo de ensino incidir nesta área, conseguindo assim reformular as concepções alternativas das crianças e trocá-las por ideias corretas, levando-as a experimentar e a verificar o que é dito na teoria. A partir das atividades experimentais, os alunos conseguem observar e dialogar sobre o que acontece, de modo a que aconteça a mudança conceptual.

É do conhecimento da comunidade educadora em Ciências, o facto da experimentação despertar um forte interesse entre alunos de diferentes níveis de escolaridade. Os alunos, quando interrogados sobre esta temática, também costumam atribuir à experimentação um carácter motivador, lúdico e essencialmente vinculado aos sentidos.

O ponto de partida para este tipo de atividades deverá ser a “seleção de um domínio interessante para a definição de um problema para estudo, escolhido pelos alunos ou sugerido pelo professor a partir de situações geradas na sala de aula ou no exterior” (Martins et al., 2007, p.44).

Segue-se a exploração didática, isto é, o modo como se trabalha a temática com as crianças que deve respeitar diversos momentos. O primeiro é a situação contextualizadora que, como cita Martins et al. (2007) este momento

tem por base o ponto de partida para a atividade que o professor/educador pretende elaborar; é através deste momento que se capta a atenção e o entusiasmo da criança. Sabe-se que se a criança tiver que procurar a resposta para uma situação de um contexto que lhe é próximo, esta sentir-se-á motivada (p. 19).

De seguida surge a questão-problema, “o que se quer saber/investigar/descobrir. É importante clarificar a questão que se pretende investigar, dentro do domínio do problema” (Martins et al., 2007, p.44).

O próximo passo a realizar é o registo das ideias prévias dos alunos, pois, “é importante registar o que a criança pensa que vai acontecer; o educador/professor deve intervir de acordo com as conceções alternativas dos alunos e nunca ignorar este aspeto” (Martins et al., 2009, pp. 19-20).

De seguida, surge a experimentação. O educador/professor tem um papel crucial nesta etapa, deverá desempenhar um papel de facilitador de aprendizagens. Deverá fornecer dados aos alunos que lhes permita descobrir a resposta para a questão-problema, mas nunca deverá ser o professor a fazê-lo em vez do aluno. “Ao ser questionada, criança reflete sobre o que está a fazer, interpretando e discutindo as situações que desenvolve” (Martins et al., 2009, pp.20-21).

O passo seguinte é o registo daquilo que observaram. “A análise dos dados recolhidos deve ser feita através da interpretação dos registos efetuados, devendo haver confronto com as ideias prévias” (Martins et al., 2009, pp. 23).

No penúltimo momento, é importante que haja a sistematização das aprendizagens desenvolvidas. “É importante sistematizar o que as crianças aprenderam focando as ideias-chave” (Martins et al., 2009, p.23).

O último passo da atividade experimental é o “Continuando a explorar”, pois “é necessário que haja desenvolvimento de cada atividade, ou seja, que através de uma atividade surjam outras questões” (Martins et al., 2009, p.23).

Para concluir, posso afirmar que o ensino das ciências no 1.º ciclo é essencial, pois desenvolve imensas competências como o espírito crítico, capacidade de comunicação, para além de todo o conhecimento que vem associado. Durante a realização das atividades de Estudo do Meio, os alunos sentem a necessidade de falar, descrevendo e interpretando o que observam. Pude verificar que as crianças que não demonstram grande interesse por outras áreas, mostram-se interessadas e comunicativas nas atividades de ciências, o que mostra que, de facto, o ensino das ciências é imprescindível.

De acordo com Martins et al. (2007), enquanto educadores/professores, devemos “promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que

resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano”, bem como, permitir a “compreensão da ciência, da tecnologia e da sua natureza, assim como as suas inter-relações com a sociedade e que responsabilize cada indivíduo pela sua própria construção pessoal ao longo da vida” (p. 19).

1.2.8. Relato 8

Após ter realizado um dos estágios numa sala com alunos do 4.º ano de escolaridade, foi proposto pelo professor titular da turma que eu e a minha colega de estágio acompanhássemos a turma à sua viagem de finalistas, no final do ano letivo.

Aceitámos a proposta sem hesitar e durante três dias estivemos com a turma na zona sul do nosso país. Houve uma complexa preparação da viagem por parte do professor e dos encarregados de educação. Primeiramente as crianças fizeram diversas vendas de bolos para angariar dinheiro, de modo a que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar na viagem a um preço mais reduzido. De seguida, realizaram-se diversas reuniões com os encarregados de educação para que o professor explicasse todo o material necessário, a dinâmica e o destino da viagem. O último passo foi recolher as autorizações de todos os alunos.

No primeiro dia da viagem, a hora de chegada à escola foi às 8h30m e o autocarro partiu em direção ao *Badoca Park*. No fim da tarde, seguimos para Tavira, onde iria ser passada a noite. No dia seguinte, deslocámo-nos até ao *Zoomarine*. Para terminar a viagem, as crianças visitaram o *CrazyWorld*. Em todas as atividades dinamizadas, estavam envolvidas diversões aquáticas e o contacto com animais de diferentes espécies.

Para muitos alunos, esta era a primeira vez que dormiam e faziam as primeiras visitas sem os pais, pelo que demonstraram alguma insegurança quando chegava a hora de dormir.

Fundamentação teórica

Tanto para os professores como para os alunos é um enorme desafio a viagem de finalistas. Para o professor, o desafio baseia-se na responsabilidade de organizar tudo e zelar para a segurança de todas as crianças. Nesta experiência que vivenciei, as crianças fizeram-se acompanhar de 5 adultos. Para as crianças, concluí que o maior desafio é passar as noites fora de casa. Como defende Pinto (2001), “o professor vai

viver com os seus alunos uma experiência escolar docente, mas que é tão diferente do que foi a sua prática antes da partida e do que será a sua prática depois da chegada” (p. 26).

Mesmo com uma vertente mais lúdica, todos os momentos são de aprendizagem, tanto ao nível dos conteúdos, como nas relações com os outros. Os alunos têm cada vez um nível mais elevado de maturidade e é necessário que se criem momentos inesquecíveis e desafiantes. Durante o ano letivo “o professor, na sala de aula (...) fala horas a fio da paisagem que ninguém está a ver”, mas quando os alunos vão de viagem “o professor está na paisagem e continua a ser professor” (Pinto, 2001, p. 26). Nestes ambiente os alunos contactam com uma variedade de experiências antes desconhecidas e que não se limitam apenas às imagens, que por vezes são mostradas dentro da sala de aula.

São vários os autores que enumeram os vários benefícios que as viagens têm para os alunos, pois, “as turmas viajantes combinam o concreto e o abstracto, alteram as dinâmicas e interações, valorizam as lógicas de aprendizagem, reforçam imagens identitárias fragilizadas e questionam as razões do insucesso escolar” (Pinto, 2001, p. 32).

Realçando agora as relações sociais que se estabelecem, é muito benéfico os alunos saberem relacionar-se com os outros durante tantas horas seguidas. Chegado a este último ano do ciclo, os alunos já mostram alguma dificuldade em relacionar-se dentro da escola, durante aquele determinado tempo letivo. Na viagem de finalistas, os alunos estão juntos 24 horas por dia, o que se torna num desafio ao depararem-se com todas as adversidades que vão surgindo. Como defende Pinto (2001), “o facto de mudar de contexto, a deslocalização, permitiu estabelecer uma nova relação dentro da turma e da turma com o meio, novo para todos” (p. 30).

As fragilidades sentidas pelos alunos ao longo da viagem foi a separação da família. Como defende Pinto (2001), “quando se fala nos problemas de afastamento da família é de sublinhar que as objecções surgem muito mais frequentemente da parte das famílias do que da parte das crianças” (p. 30). Esta insegurança que os pais demonstram, também não contribuem para que a criança se sinta segura.

Segundo Costa (2007), quando as crianças se encontram numa viagem “sentem-se à vontade, mais autónomas, estão em grupo com regras diferentes das que têm em casa, e isso faz-lhes bem. O mais difícil mesmo é lidar com a ansiedade dos pais” (s. p.).

1.2.9. Relato 9

O presente relato não se destina a nenhuma atividade vista em nenhuma faixa etária específica, mas sim a uma reflexão que posso fazer de todos os estágios que realizei.

Ao longo deste tempo, constatei que, tanto as educadoras como as professoras dedicam pouco tempo à leitura de histórias. Visto ser um tema tão abordado por diversos autores, que salientam os benefícios desta prática em todas as atividades, não encontro justificação para que isto continue a acontecer. Tanto a parte de as crianças ouvirem como a parte de lerem, têm vindo a ser esquecidas por parte dos profissionais de educação.

Gostaria de relembrar uma experiência positiva que vivenciei num estágio que realizei em que pude observar que a primeira coisa que a professora fazia quando chegava à sala, era ouvir todos os alunos lerem um excerto do texto individualmente. Os alunos levavam como “trabalho para casa” um ou dois parágrafos para treinar a leitura no dia anterior, e naquele dia de manhã mostravam o desempenho da sua leitura à professora. Como se tratava de um excerto curto, a professora conseguia ouvir todos os alunos, enquanto esperava que os menos pontuais chegassem.

Fundamentação teórica

Começando por focar-me na Educação Pré-Escolar, cabe ao educador dinamizar atividades em que as crianças tenham oportunidade de contactar com o código escrito, através de livros, jornais, revistas entre outros, com o objetivo de suscitar às crianças o interesse pela leitura e a curiosidade de aprender a ler. Santana e Neves (1998), defendem que

o gosto pela leitura não se cria através de uma ou outra atividade interessante, realizada uma ou duas vezes por ano, procurando quebrar uma rotina baseada no treino das competências mecânicas. Desenvolve-se num contexto estimulante de leitura, e pela realização quotidiana e equilibrada de actividades de onde o sentido nunca pode estar presente (p.187).

Segundo Silva et al. (2016), “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 66). É fundamental que tanto os pais como os educadores proporcionem momentos de contacto entre as crianças e os livros, pois, “as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de

abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016, p. 66).

As escolas deverão possuir uma biblioteca organizada, com livros para todas as idades e com diversas temáticas. “A biblioteca é um local onde se encontra uma grande variedade e quantidade de livros, todos destinados à promoção da leitura. Este local assume um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano” (Azevedo & Balça, 2016, p. 8). Se “é lendo que se aprende a ler, de igual modo é quase desnecessário afirmar que só se pode descobrir o prazer da leitura – e fruir o que se lê – se se lê o que se gosta ou melhor, ainda, se se lê de gosto” (Amor, 2006, p. 95). Assim, todas as idas à biblioteca devem ser um momento prazeroso e interessante com uma prática regular e assim “criam-se bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita” (Silva et al., 2016, p. 67).

Também no ensino do 1.º ciclo do ensino básico, é importante sensibilizar os pais para o contacto com a leitura, pois “importa tomar consciência de que a formação de leitores não é tão-somente tarefa da escola. Formamo-nos como leitores desde o berço, na família, na escola, na biblioteca, no grupo de amigos, na sociedade, isto é, ao longo da vida” (Azevedo & Balça, 2016, p. 1).

Contar histórias no ambiente familiar é um momento muito reconfortante para a criança, desenvolvendo os laços com a família. Como defende Azevedo e Balça (2016), “as práticas de ler e de contar histórias aos mais novos, em ambiente familiar afetivo, contribuem para a criação de hábitos de leitura, além de auxiliarem na expansão do vocabulário ativo e passivo” (p. 4).

Para que os pais e professores possam exigir que os filhos sejam leitores, estes também têm de dar o exemplo. Um aluno que esteja inserida numa família de leitores e que o seu professor chegue todos os dias à escola com um livro na mão, também estão a fomentar o interesse da criança pelos livros. Rigoletto e Giorgi (2012) referem que “é notável que os alunos, cujos pais estão envolvidos nas atividades através dos professores e das escolas, são leitores com mais facilidade. Quando pais e professores compartilham os mesmos conceitos e ideias sobre a educação das crianças, estas só têm a ganhar” (p. 6).

Para concluir, é importante referir que “a literatura desempenha hoje, nas sociedades atuais, um papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum” (Azevedo & Balça, 2016, p. 2).

1.2.10. Relato 10

Após o término de todas as aulas avaliadas e assistidas pela equipa de supervisão pedagógica, é realizada uma reunião em que estão presentes os formandos, os supervisores e as restantes pessoas que assistiram às atividades. A reunião consiste em cada interveniente dar o seu *feedback*, referindo os pontos que foram considerados positivos e negativos, sugerindo novas estratégias.

Nessa reunião, é pedido às alunas que descrevam as atividades realizadas por si e que avaliem a sua prestação. Após as alunas terem terminado a sua reflexão crítica é dada a palavra à educadora/professora da respetiva sala e, de seguida, à equipa da prática pedagógica.

No fim de todos os intervenientes presentes na reunião darem a sua opinião, segue-se o momento das alunas refletirem sobre o que lhes foi dito, bem como à compreensão da existência de novas estratégias de forma a melhorar as suas atividades futuras.

Fundamentação teórica

A supervisão de professores é um processo de grande importância. Alarcão e Tavares (2016), referem que devem entendê-la “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Durante a prática pedagógica, as estagiárias estão num processo permanente de avaliação pela professora da sala. Quando se trata de uma avaliação feita pela equipa de supervisão, espera-se que haja um trabalho feito antes deste momento. O encontro entre o supervisor e o formando antes da atividade educativa tem fundamentalmente dois objetivos que são citados por Alarcão e Tavares (2016) da seguinte forma:

ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas e inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar a aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido” e o segundo objetivo é “decidir que aspecto (s) vai (ou vão) ser observado (s) (p. 81).

É objetivo do futuro educador/professor desenvolver as competências e atitudes necessárias para que o seu desempenho seja eficaz, consciente e responsável. Este

processo torna-se mais fácil quando o aluno é acompanhado de alguém competente, Mintzberg (1995, citado em Alarcão e Tavares, 2016) cita que

a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (p. 45).

É benéfico tanto para o supervisor como para o formando que exista uma relação de empatia e de cumplicidade entre ambos de modo a trabalharem melhor juntos. Durão e Almeida (2017) definem supervisão pedagógica como “um processo do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do aluno estagiário e também dos alunos” (p. 78).

Para que todo este processo resulte, é fulcral a capacidade de estabelecer uma boa comunicação com a pessoa com quem se trabalha que “possibilite perceber as ideias e as opiniões dos alunos estagiários, de os compreender, de manter uma construção segura das suas aprendizagens” (Durão & Almeida, 2017, p. 81).

Capítulo 2 - Planificações

2.1. Descrição do capítulo

No capítulo que se segue será abordado o tema das planificações. Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte do capítulo desenvolve a fundamentação teórica acerca do tema e a segunda parte apresenta várias planificações de atividades/aulas dinamizadas por mim nas diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar e nas diferentes disciplinas do 1.º Ciclo, bem como na justificação das estratégias utilizadas.

2.2. Fundamentação teórica

A complexidade do processo de ensino e de aprendizagem pressupõe que sejam tomadas decisões didáticas antes da própria ação, antecipando essa ação a ser desenvolvida, no sentido de estabelecer uma linha condutora para a ação educativa que, posteriormente, será realizada. Esta antecipação ou previsão da ação educativa remete-nos para o conceito de planificação do ensino e da aprendizagem.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 433), planificar “trata-se de selecionar estratégias de ensino que envolvem os alunos em atividades de aprendizagem apropriadas à consecução dos objetivos e dos conteúdos definidos”.

Quando o professor planifica, reflete sobre a sua prática, recorre às suas capacidades e aos seus conhecimentos, definindo assim um plano de atuação.

O facto de os professores planificarem com rigor em diversos momentos do ano letivo não deverá impedir que se mantenham sensíveis a aspetos particulares emergentes da interação com os seus alunos, no quotidiano de sala de aula. Nesse sentido, o professor, não se desviando da planificação que realizou, deverá aproveitar situações significativas suscitadas pelos alunos em qualquer momento. Se as abordagens metodológicas utilizadas pelos professores partirem de motivações trazidas pelos alunos para a sala de aula, caberá ao professor, dentro do quadro de conteúdos que delineou na sua planificação, realizar uma gestão de modo a que vá ao encontro dos centros de interesse dos alunos, não se perdendo do rumo que planificou. Silva et al. (2016, p.15) defendem esta ideia afirmando que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.”.

É premissa essencial para o sucesso da aprendizagem que a planificação esteja de acordo com os conteúdos programáticos e especifique, de modo muito preciso e objetivo, o que se pretende em termos de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Como defendem Morissette (1994, p. 100), o professor deve “prestar atenção a dois importantes aspetos: conteúdo da aprendizagem (comportamentos que queremos que o aluno aprenda) e características principais da clientela a que se dirige”.

No mesmo seguimento de ideias, Clark e Peterson (1978, citados em Zabalza 2000, p. 54), afirmam que “a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino.”

Elaborar um bom plano de aula é realmente importante para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é imprescindível estar atento a alguns aspetos para poder responder à realidade onde será aplicado, como por exemplo, as necessidades, os interesses, as características e as potencialidades dos alunos e a adequação dos objetivos, das metodologias, dos conteúdos e da avaliação dos mesmos. A reflexão sobre o plano no decorrer da aula permite aperfeiçoá-lo e ajustá-lo ao contexto em que se insere, melhorando, desta forma, os resultados alcançados pelos alunos. Como referem Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 434), “dentro da planificação do ensino, a seleção de estratégias docentes e atividades didáticas representa, assim, uma operação fundamental para o sucesso final que se pretende, sendo o papel do professor crucial nesta área de competência”.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de uma atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O quadro que se segue (Quadro 2) é uma proposta de planificação enquadrada no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que foi realizada com um grupo de crianças de 5 anos de idade, numa escola onde realizei o Estágio Profissional I.

Esta atividade teve como objetivo desenvolver a consciência linguística, nomeadamente a fonológica, e a identificação de convenções de escrita.

Quadro 2 – Planificação de uma atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Área Curricular: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Abordagem à escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação de convenções de escrita; <p>Consciência linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Consciência fonológica; ✓ Consciência de palavra. 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar com as crianças sobre a profissão do padeiro para perceber as suas conceções prévias sobre o tema; ✓ Seguir a receita da massa do pão com a colaboração de todas as crianças; ✓ Distribuir massa e farinha por todas para que façam um pão que posteriormente irá cozer ao forno; ✓ Pedir que modelem a primeira letra do seu nome com um pedaço da massa distribuída; ✓ Levar um grupo de crianças à Cartilha; ✓ Cozer a massa do pão que as crianças modelaram. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Farinha; ✓ Massa; ✓ Sal; ✓ Água; ✓ Tabuleiros; ✓ Farinha.

Nesta atividade comecei por conversar com as crianças acerca da profissão do padeiro e por tentar perceber as suas conceções prévias acerca da confeção do pão. De seguida, pedi às crianças que se sentassem de modo a formar uma meia roda para que todas pudessem observar o que se iria passar. Pedi a colaboração de várias crianças para que seguissemos todos os passos da receita. Uma criança foi colocar a farinha, outra a água, outra o fermento, etc..

Após a massa estar amassada, dividi-a por todos os alunos para que modelassem a primeira letra do seu nome. Mata (2008) refere que “o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (p. 38).

Na Educação Pré-Escolar não existe nenhuma etapa que todas as crianças tenham de atingir ao nível da escrita, mas o objetivo principal “deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Mata, 2008, p. 43). Isto não significa que a Educação Pré-Escolar assuma o papel de ensino da escrita, mas pretende-se que as crianças possam explorar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento.

Enquanto as restantes crianças se focaram em modelar as letras, um grupo de três foi à Cartilha Maternal, o método de leitura criado por João de Deus que as educadoras utilizavam para a iniciação não formal da leitura. É importante que os grupos não sejam constituídos por mais de três/quatro crianças, pois como defende Ruivo (2009)

essa pequena «equipa» torna as lições mais vivas e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno: os mais ativos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Não respondem em coro, cada um fala por sua vez, mas estão todos empenhados na mesma tarefa. Apesar de se trabalhar em grupo, a lição é curta, com noções bem claras e dada todos os dias durante o ciclo de aprendizagem de forma personalizada. Cada grupo «vem à lição» diariamente, o que exige do professor uma boa gestão do tempo. (p.6)

Mais uma vez, é importante referir que este método respeita o ritmo individual de cada criança, não tendo como objetivo que ela termine a Educação Pré-Escolar a saber ler, mas sim que adquira conhecimentos básicos relacionados com a identificação de alguns grafemas e a sua relação fonética (relação fonema/grafema) e, desta forma, possa progredir na decifração, mas também na compreensão dos vocábulos lidos/decifrados. Mira (1995) defende que “respeitar, pois, o ritmo próprio de cada criança, na sua descoberta do mundo, da linguagem e dela mesma, é fundamental. Nem começar as aprendizagens cedo demais, nem caminhar depressa demais” (p. 19).

Comecei por questionar as crianças acerca do nome da letra dada no dia anterior (letra /z/) e os seus valores. As crianças leram algumas palavras que continham aquela letra e de seguida apresentei-lhes a letra da lição seguinte (letra /s/). Em cada palavra lida, ela construía uma frase de forma a contextualizá-la e assim enriquecer o seu léxico. Deus (1997) afirma que “a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtivista que lhes dá muita satisfação. É esta a proposta que João de Deus faz ao aprendiz leitor” (p.10). Sendo assim este método alia a ludicidade à aprendizagem da leitura.

Para trabalhar a consciência fonológica, utilizei estratégias como a descoberta de rimas a partir de uma palavra e que referissem outras palavras que acabassem ou comesçassem por uma determinada letra. Segundo Rios (2013), “o conceito de consciência fonológica pode ser definido como a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral” (p. 26). Também trabalhei a consciência da palavra através da contagem do número de sílabas identificadas.

Para Silva et al., (2016) “é importante que as crianças se apropriem do valor e da importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (p. 71), o papel do educador neste processo é fundamental “ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p. 71).

Sim-Sim et al., (2008, citado por Rios, 2013) defendem que “as crianças em idade pré-escolar parecem conseguir um certo sucesso em tarefas que envolvem a síntese, a análise ou a deteção de sílabas comuns em diferentes palavras” (p. 35). Assim é importante que a educadora pratique com as crianças exercícios diversos de modo a estimular o seu desenvolvimento.

Ao realizarem esta atividade, as crianças mostraram-se muito empenhadas e cuidados na elaboração das tarefas propostas, primeiramente porque se tratava de modelar a letra do seu nome, ou seja, algo que as caracterizava, e na hora do lanche puderam comer o pão que realizaram.

2.3.2. Planificação de uma atividade no Domínio da Matemática

De seguida segue-se a proposta de planificação (Quadro 3) enquadrada no Domínio da Matemática que foi aplicada com um grupo de crianças de 3 anos de idade, numa das escolas onde realizei o Estágio Profissional II.

Quadro 3 – Planificação de uma atividade do Domínio da Matemática

Área Curricular: Domínio da Matemática			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Números e operações: ✓ Adição	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuir algarismos móveis e lagartas de feltro às crianças; ✓ Realizar situações problemáticas; ✓ Pedir às crianças que representem as operações com o material manipulativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Algarismos móveis; ✓ Lagartas de feltro.

O dia começou com a leitura da história da “Lagartinha Comilona” que representa uma lagarta nas diferentes fases da metamorfose. De seguida, as crianças puderam observar as características e os comportamentos de bichos da seda. Na parte da matemática as crianças sentaram-se nas suas cadeiras e foi-lhes distribuído Algarismos móveis e lagartas feitas em feltro. Com este material manipulativo, as crianças tinham de representar as operações dos problemas que lhes ia dizendo. Um dos problemas colocados às crianças foi “Dentro da caixa estavam cinco lagartas. Nasceram mais 3. Quantas lagartas ficaram dentro da caixa?”. As crianças tinham de representar a operação com os algarismos móveis e ao lado do número cinco, tinham de colocar 5 lagartas, ao lado do número 3, tinham de colocar 3 lagartas (Figura 2).

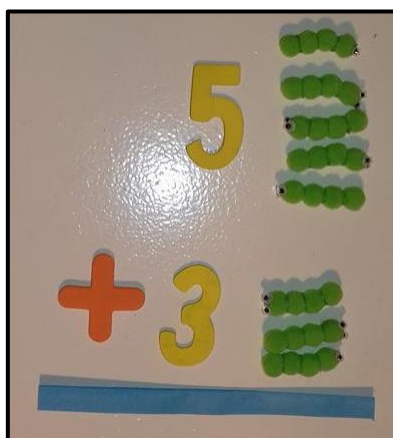


Figura 2 – Operações com material matemático manipulativo.

Diversos investigadores referidos por Matos e Serrazina (1996) afirmam que “ambientes onde se faça o uso de materiais manipuláveis favorecem aquela aprendizagem e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva” (p. 193).

O princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objetos e “extrair” princípios matemáticos. Os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstratas.

Segundo Caldeira (2009), “o material manipulativo, através de diferentes atividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem. Este é o meio de tornar possível novas maneiras de ser e fazer, resultando de um objetivo e de um processo, que proporcionará através de diferentes graus de implicação, trocas com o meio ambiente material e social” (p. 15).

Além da manipulação, os materiais didáticos desenvolvem o gosto pela matemática, pois, como é óbvio, todas as crianças gostam de mexer e brincar com objetos. Através da brincadeira, as crianças habituem-se a utilizar certos raciocínios e estratégias matemáticas. Como defende Alsina (2004), “é importante lidar com os números de forma lúdica, tanto nas aulas de Matemática como fora delas” (p. 33).

A interação com materiais desenvolve não só capacidades intelectuais como capacidades sociais, motoras e emocionais, pois promove a partilha, a motricidade e o prazer da brincadeira. A função dos materiais é sobretudo de mediação do conhecimento. Caldeira (2014) refere que “as atividades com materiais manipuláveis devem provocar, clarificar e ajudar a refletir, quer pela orgânica das tarefas e ligação aos materiais, quer pelos diálogos e questões a eles interligados, possibilitando a cooperação, autonomia e responsabilidade das crianças” (p. 35).

Ao longo da resolução dos problemas, fui pedindo às crianças que partilhassem a sua maneira de pensar com o restante grupo. É muito importante que o professor crie situações em que os alunos tenham a oportunidade de partilhar o seu raciocínio e a sua maneira de pensar. Como defende Caldeira (2009),

os alunos devem partilhar os seus raciocínios com os colegas e professor e quando possível trabalhar a pares, ou em grupo, pois ao partilharem e interagirem com os colegas, desenvolvem o espírito de equipa, ganham confiança, constroem o conhecimento, aprendem outras formas de pensar sobre as ideias e clarificam o seu próprio conhecimento (p. 116).

As crianças mostraram-se muito recetivas na realização dos problemas, ainda assim, detetei que para algumas crianças se tratava de um problema e para outras de um exercício. Schoenfeld (1985) citado por Caldeira (2009) refere que

só se tem um problema, quando não se sabe como chegar à solução, pois quando o problema não apresenta surpresas e pode ser resolvido facilmente utilizando procedimentos rotineiros e familiares (não interessa o grau de dificuldade) é um exercício. Além disto, o exercício exige prática (p. 105).

“Perante estas destrezas e habilidades, as crianças vão adquirindo progressivamente sentido numérico, quer dizer, a capacidade de aplicar bons raciocínios quantitativos em contextos reais” (Alsina, 2004, p.31). Pois, é importante salientar que uma situação pode ser um problema para um indivíduo e mais tarde, deixar de ser. Depende do indivíduo e do momento.

2.3.3. Planificação de uma atividade na Área de Conhecimento do Mundo

A proposta de planificação que se segue (Quadro 4) enquadra-se na Área de Conhecimento do Mundo e foi aplicada com um grupo de crianças de 5 anos de idade, numa das escolas onde realizei o Estágio Profissional II.

Quadro 4 – Planificação de uma atividade na Área de Conhecimento do Mundo

Área Curricular: Conhecimento do Mundo			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Abordagem às ciências: ✓ Como proteger um ovo?	30 min.	<ul style="list-style-type: none">✓ Formar 4 grupos de crianças;✓ Introduzir o problema: “Se te der um ovo cru, és capaz de construir uma proteção para que ele não se parta ao cair?” de forma a que as crianças descubram abordagens possíveis para a resolução do problema;✓ Distribuir o material pelos grupos;✓ Permitir que as crianças decidam que material irão utilizar para proteger o ovo;✓ Realizar a atividade;✓ Pedir a um grupo de cada vez que deixe o ovo cair;✓ Observar os resultados;✓ Pedir para sugerirem uma atividade de enriquecimento do tema.	<ul style="list-style-type: none">✓ Caixas de cartão;✓ Diversos materiais de embalagem;✓ Fita cola;✓ Cordel;✓ Palhinhas;✓ Tesouras;✓ 4 ovos.

Decidi realizar esta atividade com 4 grupos de crianças, utilizando apenas o critério de formação de grupos, respeitando a disposição dos alunos na sala diariamente. O trabalho de grupo é imprescindível na dinâmica de sala de aula, pois potencializa diversas competências do saber e do ser.

Através do trabalho em grupo, os educadores visam melhorar a qualidade da interação entre os membros das equipas, propiciando relações de trocas de experiências e de conhecimentos. Pato (1995, p. 28) defende que “o espaço de interajuda que se abre nos grupos heterogéneos é, com certeza, o mais favorável ao desenvolvimento de atitudes como a persistência, a confiança em si próprio, a responsabilidade, a tolerância e a solidariedade”.

O trabalho de grupo permite às crianças estarem concentradas, envolvidas e partilharem responsabilidades. Para além de desenvolver competências sociais, possibilita a aquisição de conhecimentos, como defende Pato (1995, p. 9), “com o trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de

pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências”.

Algumas crianças tiveram alguma dificuldade em trabalhar em grupo, principalmente na parte da divisão de tarefas, ainda assim, notou-se uma ligeira evolução na postura inicial e na forma como já sabiam lidar com os conflitos no fim da aula. Houve uma interajuda por parte de todos os elementos do grupo quando tinham de tomar uma decisão, esclarecer uma dúvida quer de um colega, quer na parte prática da atividade.

Ao trabalharem em grupo as crianças desenvolvem inúmeras capacidades. Segundo Pato (1995),

a verbalização imposta pelo trabalho de grupo e, particularmente pela necessidade de clarificar ideias, desmontar raciocínios, tirar dúvidas ou ajudar o colega com dificuldades de aprendizagem, é, por si só, um contributo muito enriquecedor para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de comunicação (p. 28).

A metodologia de trabalho utilizada nesta aula foi a resolução de problemas. O problema que foi colocado às crianças foi “Se te der um ovo cru, és capaz de lhe construir uma proteção para que ele não se parta ao cair?”. Como referem Silva et al. (2016, p.86), “a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjecturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas sobre a realidade”.

Segundo Pato (1995, p. 19), “os problemas da realidade dos alunos, com a implícita busca de resposta ou solução, contêm uma carga motivadora que, nestas idades, só será ultrapassada, em certos casos, pelo entusiasmo nas atividades lúdicas ou pelo fascínio do imaginário”.

Roldão (2009, p. 60), também concorda que “ao problematizar o ensino, deveria também ter-se em conta que o aluno lidasse com problemas reais, situações problemáticas que efetivamente seria importante resolver para encontrar uma solução prática”.

Todas as crianças, depois de ouvirem o problema, decidiram em grupo qual o material que queriam utilizar e começaram a proteger o ovo. Roldão (2009, p. 60) refere que “importava, pois, problematizar o ensino, tomando como ponto de partida questões genuínas, correspondentes à necessidade de resolver uma dúvida que se colocava ao espírito, perante um determinado fenómeno”.

Depois de todos os grupos concluírem a proteção do seu ovo, atiraram-no um de cada vez ao chão para observar se as proteções realizadas eram realmente eficazes. A conclusão a que chegaram foi que todos os ovos ficaram inteiros porque as suas proteções amorteceram a sua queda e o problema foi resolvido com sucesso. Segundo Morissette (1994, p. 160), “a experiência do sucesso é uma das técnicas eficazes para despertar a satisfação do aluno”.

Ao longo de toda a atividade, as crianças mostraram-se sempre motivadas e interessadas, visto que, o problema estava diretamente relacionado com o quotidiano dos alunos. A competência de saber trabalhar em equipa é fundamental para toda a vida e “a escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010, p. 21).

2.3.4. Planificação de uma atividade na Área de Expressão e Comunicação

A proposta de planificação apresentada de seguida (Quadro 5) foi realizada com um grupo de crianças de 4 anos de idade, numa escola da área da grande Lisboa. Esta planificação está enquadrada na Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no Domínio da Educação Física.

Quadro 5 – Planificação de uma atividade na Área de Expressão e Comunicação

Domínio: Domínio da Educação Física			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
✓ Exercícios com bolas;	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinamizar exercícios de aquecimento: <ul style="list-style-type: none"> • Andar livremente à volta do ginásio; • Correr de costas; • Andar rodando o pescoço; • Correr rodando os braços (direita e esquerda); • Andar com os braços esticados; • Dançar livremente ao som de uma música; • No lugar, rodar os punhos e os calcanhares; ✓ Realizar exercícios com bolas: <ul style="list-style-type: none"> • Passar a bola por baixo das pernas com uma mão e apanhá-la com outra; • Gatinhar, empurrando a bola com a cabeça; • Chutar a bola com a maior força possível; • Andar com a bola na cabeça; • Lançar a bola ao ar, bater palmas e agarrar; • Formar pares; • Sentados de pernas afastadas passar a bola um para o outro; • Brincar livremente com as bolas; ✓ Realizar um jogo: <ul style="list-style-type: none"> • Espalhar diversas bolas pelo ginásio. As crianças devem correr livremente, quando a música parar cada uma deve agarrar uma bola. Quem ficar sem bola perde um ponto. ✓ Retornar à calma: <ul style="list-style-type: none"> • Andar livremente pelo ginásio, respirando calmamente; • Deitar no chão de pernas afastadas. 	✓ Bolas.

O espaço onde foi dinamizada esta atividade foi no ginásio da escola. A realização destes exercícios requerem um espaço amplo e grande para que as crianças consigam movimentar-se.

Primeiramente, as crianças realizaram alguns exercícios de aquecimento de forma a preparar o corpo para a atividade física e evitar lesões. De seguida, distribuí bolas para dinamizar alguns exercícios, sozinhos e a pares.

As escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das crianças, das organizações e das sociedades. É nas escolas que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos. Segundo Lança (2003), “a escola tem, para uma população ávida de aprendizagem a oportunidade de transmitir conhecimentos necessários e de facultar a educação em vários campos” (p. 63).

Vários autores reconhecem que a atividade física é importante em qualquer fase da vida, mas Lança (2003) defende que é imprescindível sensibilizar as crianças desde cedo, uma vez que “é necessário inculcar-lhes o hábito de prática desportiva e de um estilo de vida ativo para que se transforme num hábito vitalício” (p. 42), pois ao movimentarem-se desde cedo, podem obter mais rápido um amadurecimento do sistema nervoso, muscular e sensorial, para além de tirarem proveito dos benefícios sociais.

Atualmente, a prática da atividade física foi trocada pelos videojogos. As crianças brincam cada vez menos e desenvolvem cada vez menos as competências físicas que necessitam, bem como as competências de socialização que tão importantes são para o seu futuro. Esta diminuição da prática de atividade física contribuiu para o aumento de doenças. Lança (2013) defende que, devido a este aspeto, se verifica desesperadamente a necessidade “de programas de atividade física para as crianças como forma de facilitar a prática do jogo” (p. 43).

A segunda parte da atividade consistiu na realização de um jogo que foi explicado à turma, realçando as suas regras. Nesta parte da atividade as crianças demonstram um maior nível de interesse por se tratar de uma parte mais lúdica. Segundo Silva et al. (2016), a abordagem lúdica deve estar subjacente a toda a Educação Física e “o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (p. 44).

Ao relacionar o desporto com o lúdico, as crianças “aprendem a respeitar regras, a compreender a simbologia e o sentido de propriedade, desenvolvendo e contribuindo nos campos: físico-motor, intelectual e cognitivo, afetivo e social” (Lança, 2003, p. 51).

O jogo deve ser praticado com uma determinada finalidade e de forma construtiva e nunca como preenchimento de lacunas. Quando escolhidos adequadamente, os jogos podem ser um ponto de partida para qualquer centro de interesse e em qualquer área de desenvolvimento, podendo ter ótimas estratégias para incutir determinados valores às crianças. Segundo Lopes e Neto (2014), o jogo “é a linguagem universal da infância, pois é através do jogo que as crianças se entendem umas às outras e fazem sentido no mundo que as rodeia” (p.273).

Lança (2003) define o jogo como “um elemento da cultura, relacionado com os aspetos sociais, considerando que não é apenas uma perspetiva psicológica, sociológica ou antropológica” (p. 56). Segundo este autor, o jogo define-se como

uma ação ou uma atividade voluntária, realizada segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, desprovida de um fim em si, acompanhada por um sentimento de alegria e tensão e por uma consciência de ser diferente do que se é na vida real (p.57).

Para finalizar a atividade, foram realizados alguns exercícios de relaxamento de modo a que as crianças retornem à calma e descansei durante aqueles minutos.

Todos nós sabemos que o profissional de educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Cabe-lhe a ele, proporcionar um ambiente estimulante que forneça experiências enriquecedoras e divertidas, a fim de ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades e a melhorar a sua autoestima. Durante muitos anos, o ato de ensinar foi visto como transmissão de conhecimento, onde o aluno era um agente passivo e se limitava a ouvir. Mas com o surgimento de uma nova forma de ensinar, apareceu também uma nova forma de aprender, onde a criança passa a ter um papel mais ativo. De uma forma espontânea, através do brincar, do jogar e do lúdico, as crianças adquirem novos conhecimentos.

2.3.5. Planificação de uma atividade na Disciplina de Português

A proposta de planificação (Quadro 6) que se segue foi realizada com uma turma do 3.º ano de escolaridade, durante o Estágio Profissional IV, numa escola na área da grande Lisboa. Esta planificação enquadra-se na Disciplina de Português, mais propriamente no domínio da Educação Literária.

Quadro 6 – Planificação de uma atividade na Disciplina de Português

Disciplinas: Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Educação Literária ✓ Ler e ouvir ler textos literários;	30 min.	✓ Levar as crianças para a biblioteca; ✓ Pedir que se sentem em almofadas de forma a estarem confortáveis; ✓ Acender algumas velas; ✓ Ler alguns versos do livro <i>O que é o amor?</i> de José Jorge Letria; ✓ Propor às crianças que digam em coro o início dos versos (O amor é...); ✓ Passar o livro por todas as crianças para que cada uma leia um verso; ✓ Pedir a todas as crianças que expliquem o que para elas é o amor começando pela frase "Para mim, amor é..."	✓ "O que é o amor?" Livro de José Jorge Letria.

Iniciei a aula levando o grupo de alunos para a biblioteca, onde todos se puderam sentar em sofás e ouvir a história que se seguia, de um modo confortável. Acendi uma vela para criar um ambiente acolhedor e que iluminasse o espaço, visto que as luzes não foram acesas. É necessário que a leitura seja vista como um momento prazeroso para a criança, como justifica Magalhães (2008),

o leitor necessita de predisposição física (o cansaço, o frio, a fome são inimigos poderosos da leitura) e de tempo disponível. (...) se as houver, é ainda necessário a existência quer de um espaço apropriado (com algum conforto, luminosidade adequada, silêncio), quer, evidentemente, de recursos materiais (p. 58)

O livro escolhido foi *O que é o amor?* de José Jorge Letria, em que todos os versos começam com "O amor é...". Comecei por ler os primeiros versos e as crianças limitaram-se a repetir a frase "O amor é...". De seguida passei o livro por todos os alunos e cada um deles leu um verso. No fim da história questionei-os sobre o que para eles era o amor. Tinham de começar a frase da mesma maneira que o autor, pois como defende Bastos (1999), "ler poesia implica também «dizer» poesia, porque o carácter oral da linguagem nunca desaparece dela, já que a poesia é por natureza e desde as suas origens, memória da linguagem falada" (p. 179). Surgiram frases muito interessantes das quais passo a citar algumas:

A1 – "O amor é as lambidelas que o meu cão me dá."

A2 – "O amor é um jantar em família."

A3 – “O amor é quando o relógio bate às cinco.”

A4 – “O amor é a festa de Natal da escola.”

A5 – “O amor é ter medo de perder alguém.”

As crianças demonstraram-se muito entusiasmadas a pensar nas frases que construíam e a reagir às frases que os colegas diziam. A poesia apresenta-se “como uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando” (Bastos, 1999, p. 157).

Dacosta, citada por Magalhães (2008), defende que “a leitura funciona como uma segunda placenta protetora, já que através da leitura se podem experienciar vivências de outro ou outros, no faz-de-conta, sem perigos e sem traumas, porque não é ainda a sério como na vida” (p. 60). Através desta atividade as crianças deram-se a conhecer e puderam conhecer mais um pouco dos gostos dos colegas, as suas vivências e os seus medos. Como defende Dohme (2010), “as histórias atuam como ferramentas de grande valia na construção desse senso crítico, porque por meio delas os alunos tomam conhecimentos de situações alheias à sua realidade, uma vez que podem navegar em diferentes culturas, classes sociais, raças e costumes” (p. 19).

Pude observar que os alunos da turma onde realizei esta atividade têm hábitos de leitura rotineiros. Uma das exigências da professora é que as crianças tenham sempre um livro debaixo da sua secretária e, assim que acabem o trabalho que lhes foi proposto, leiam um livro autonomamente, escolhido a seu gosto. É muito importante que os alunos nunca deixem de ter momentos de ler e ouvir ler para que o seu gosto pela leitura vá crescendo. Como defende Bastos (1999),

a poesia em particular, e a literatura em geral, pode e deve constituir-se, para crianças e adolescentes, numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia (p. 157).

Saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional além de que “os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. A melhor maneira de começar a estudar é através de livros” (Morais, 1997, p. 12).

Cabe ao professor criar diferentes situações de aprendizagem. Como defende Bastos (1999), “a escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. (...) deve ter como objectivo criar leitores activos” (p. 286). Pretende-se que os alunos aprendam a lidar com diferentes tipos de texto nas diferentes tarefas que a vida escolar lhes coloca, “dado que é na literatura que podemos encontrar a plenitude funcional da língua, há que levar a detectar os aspectos peculiares de um texto literário, a entender as diferenças para outros tipos de texto, enriquecendo a capacidade linguística dos alunos” (Magalhães, 2008, p. 65).

Para concluir, transcrevo a seguinte citação, que nos deixa uma mensagem sobre a qual os educadores e professores deveriam refletir e incutir o hábito da leitura nos seus alunos: “O bom livro não é como um sapato velho que quando o pé cresce é posto de lado. Uma história bem contada pode e deve ser relida ao longo de toda a vida” (Cavalcanti, 1997, p. 35).

2.3.6. Planificação de uma atividade na Disciplina de Matemática

A planificação de atividade que se segue (Quadro 7) enquadra-se na Disciplina de Matemática e foi realizada com um grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade. O domínio do conteúdo abordado foi Geometria e Medida, trabalhando as figuras geométricas com o Tangram.

Quadro 7 – Planificação de uma atividade na Disciplina de Matemática

Disciplinas: Matemática			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Geometria e medida: ✓ Figuras geométricas.	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuir o Tangram por todos os alunos; ✓ Pedir que realizem diferentes figuras geométricas utilizando todas as peças (quadrado, retângulo e triângulo); ✓ Distribuir uma imagem construída com as peças do Tangram; ✓ Propor às crianças que construam a imagem com as peças do Tangram distribuídas anteriormente sobre uma folha de papel; ✓ Contornar a figura; ✓ Decorar a imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tangram; ✓ Proposta de trabalho; ✓ Material de expressão plástica.

Comecei esta atividade distribuindo o material Tangram por todos os alunos. Santos (2008, citado por Caldeira, 2009), afirma que “o Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio” (p. 391).

De seguida, lancei o desafio de formarem diferentes figuras geométricas (ex.: o quadrado, o retângulo, o triângulo) utilizando todas as peças do Tangram. Neste exercício os alunos apresentaram alguma dificuldade. A estratégia que utilizei para a superarem foi pedir aos alunos que já tinham conseguido que ajudassem aqueles que não estavam a conseguir. É muito benéfico que os alunos percebam que não são os únicos a ter dificuldades e que nem todos pensamos da mesma maneira. Esta estratégia encoraja os alunos que têm dificuldades e faz com que o aluno que está a ajudar, explique aos outros os seus pensamentos e os seus processos, tendo que os verbalizar. Segundo Lafortune e Saint-Pierre (1996), “o trabalho em equipa cooperativo exige uma contribuição pessoal de cada um e uma relação particular (cooperação, encorajamento, apoio mútuo) (...) esta forma de considerar a aprendizagem exige uma formação dos alunos que o professor deve assumir” (p. 47).

Sobre o uso do Tangram, Alsina (2004) defende que a utilização deste material no ensino da Matemática “é de grande interesse para aprofundar a análise das diferentes formas geométricas, tanto no que se refere às suas propriedades (...) como nas relações que se podem estabelecer entre as diferentes figuras” (p. 82).

Superada esta primeira parte da aula, distribuí um cartão diferente a todos os alunos com uma construção formada pelas peças do Tangram e solicitei que formassem a mesma figura com o material distribuído anteriormente sobre uma folha branca. “Este material permite realizar uma enorme variedade de actividades que implicam o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos” (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010, p. 137).

A visualização espacial desenvolve “um conjunto de capacidades relacionadas com a forma como os alunos percebem o mundo que os rodeia e a sua capacidade de interpretar, modificar e antecipar transformações dos objectos” (Matos & Serrazina, 1996, p. 270).

Depois dos alunos terem conseguido formar a imagem, foi-lhes proposto que a contornassem e a decorassem a seu gosto, utilizando diversos materiais de expressão plástica, pois “para além das actividades manipulativas, terá todo o interesse fazer a

representação das actividades realizadas através de actividades de expressão plástica” (Alsina, 2004, p. 83).

Para finalizar a atividade, os alunos levantaram-se e explicaram o desenho que tinham realizado e que figura tinham representado com as peças do Tangram. Mesmo que se trate da disciplina de Matemática, o professor deve ter em conta que é muito produtivo para a turma que haja interdisciplinaridade. Como preconiza Alsina (2004), “será conveniente, também, apelar à expressão oral ou escrita sobre as atividades realizadas, no sentido de favorecer a sua interiorização” (p. 83).

No fim desta atividade, posso concluir que os alunos a consideraram muito desafiadora, mantendo-se motivados até ao fim. Foi muito positivo que os alunos tenham tido a liberdade de dar o sentido que quiseram à imagem que lhes foi distribuída. O que alguns alunos consideraram um pato, outros consideraram um cisne.

2.3.7. Planificação de uma atividade referente à Educação para a Cidadania

O quadro seguinte (Quadro 8) contém uma planificação realizada com um grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade, focada na educação para os Direitos Humanos, inserida na área transversal da Educação para a Cidadania. A atividade foi realizada na parte da manhã e durou cerca de trinta minutos.

Quadro 8 – Planificação de uma atividade referente à Educação para a Cidadania

Disciplinas: Educação para a Cidadania			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
✓ Educação para os Direitos Humanos.	30 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dividir a turma em grupos de 5 alunos; ✓ Explicar o jogo do submarino: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir que cada grupo forme uma fila que representará um navio; 2. Todas as crianças tapam os olhos com uma venda, excepto o último aluno da fila que vai de olhos abertos a dar indicações aos restantes colegas através de toques; 3. Todos os elementos do grupo colocam as mãos nos ombros do colega da frente, excepto o primeiro que vai com os braços esticados; 4. Para dar indicações, o comandante do submarino (o último aluno da fila) vai tocando nos ombros do colega da frente. Se pretender que o submarino se desloque para a direita, toca no ombro direito e se quiser que se desloque para a esquerda, toca no ombro esquerdo. Vão passando a mensagem até chegar ao primeiro aluno da fila que vai então mudando de direção; 5. O objetivo do jogo é afundar os outros subamrinos. Para isso, basta que o primeiro aluno da fila toque num colega que pertença a outro submarino; ✓ Chamar discretamente um dos grupos e pedir que quebrem a regra do jogo conduzindo o submarino de olhos abertos; ✓ Dar algum tempo para que os alunos percebam que um dos grupos quebrou a regra do jogo; ✓ Levar a turma para a sala e discutir a situação que acabaram de vivenciar; ✓ Colocar à turma a questão “O que é a justiça?”. 	✓ Vendas para os olhos;

Esta atividade realizou-se no exterior e o professor começou por formar grupos. Antes do jogo começar, foram explicadas as regras do jogo e o esclarecimento de todas as dúvidas que iam surgindo. A meio do jogo, o professor dirigiu-se discretamente a um dos grupos e pediu-lhes que, sem que ninguém se apercebesse, realizassem o jogo de olhos abertos, sendo que, uma das regras era manter os olhos fechados. O grupo em questão, ganhou o jogo com muita facilidade e os restantes aperceberam-se de que aquele grupo não estava a cumprir as regras.

Sem que nada fosse explicado pelo professor, todos se dirigiram à sala e este ouviu todos os alunos que quiseram intervir. Ao longo deste diálogo foram abordados diferentes temas como: a justiça, os direitos, os deveres e as formas de viver em sociedade, ficando claro que a atitude do grupo que transgrediu as regras era condenável, errada, punível. No final, o professor explicou que foi a seu pedido que o grupo teve aquele comportamento.

É de grande pertinência falar sobre o tema da justiça com os alunos, pois já presenciei uma série de situações de conflito em situações de estágio, e considere importante implementar uma estratégia significativa para ultrapassar este problema, nomeadamente uma assembleia em que são expostas várias perspetivas, de modo a que todos entendam a importância de valores como a cidadania, solidariedade, respeito pelo outro, justiça, etc..

Segundo Estanqueiro (2010, p.105), “um dos objetivos da educação é ajudar os alunos a conhecer, apreciar e praticar os valores morais básicos, que fazem parte da nossa herança cultural (por exemplo, a honestidade, o respeito, a responsabilidade, a justiça e a solidariedade).”, e é isto mesmo que se pretende com este tipo de atividades, que os alunos aprendam por eles próprios que estes valores são essenciais para que possamos viver em sociedade de uma forma equilibrada.

Curwin e Curwin (1993, p. 9) dizem que “a clarificação de valores ajuda os estudantes a satisfazer a sua necessidade de encontrar um significado e uma ordem no seu meio social.”, isto é, ajuda-os a desenvolver a sua personalidade e a descobrir o seu lugar na sociedade.

Além destes autores que clarificam a importância desta atividade, também o Programa Curricular de Estudo do Meio prevê um conjunto de objetivos que esta atividade irá satisfazer. Segundo o Ministério da Educação (2001) o professor deve ajudar o aluno a

- Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida;
- Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação (p.113-114).

O confronto de opiniões e a necessidade de resolver conflitos suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.

Assim, no decorrer desta atividade, espera-se que os alunos desenvolvam o respeito pelos outros e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, bem como, uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.

2.3.8. Planificação de uma atividade na Disciplina de Estudo do Meio

A planificação da atividade que se segue (Quadro 9) foi realizada com uma turma do 4.º ano de escolaridade, durante o Estágio Profissional IV. Na parte da manhã, cada uma das crianças escreveu uma carta a uma corporação de bombeiros, para agradecer o altruísmo demonstrado durante a época de verão, salientando as principais características deste meio de comunicação. De seguida, deslocámo-nos até ao marco do correio mais próximo e cada aluno depositou a sua carta (Figura 3).



Figura 3 – Depósito das cartas no marco do correio

Após uma semana, alguns alunos começaram a receber cartas de respostas de algumas corporações de bombeiros. Uma das corporações em questão publicou a carta de uma aluna numa rede social, como forma de agradecimento (Anexo 2). Durante a tarde realizámos uma visita de estudo ao quartel de bombeiros mais próximo, baseada na planificação abaixo (Quadro 9).

Quadro 9 – Planificação de uma atividade na disciplina de Estudo do Meio

Disciplina: Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>À descoberta dos outros e das instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quartel de bombeiros 	1h30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar com os alunos acerca da profissão do bombeiro; ✓ Deslocar as crianças até ao Quartel de Bombeiros; ✓ Visitar as instalações; ✓ Ouvir algumas experiências dos bombeiros; ✓ Sugerir que os alunos realizam alguns exercícios da profissão (subir as escadas, puxar mangueiras, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autorizações dos E.E.; ✓ Coletes refletorantes; ✓ Raquetes de trânsito;

Para esta atividade se realizar houve a recolha prévia das autorizações dos Encarregados de Educação de todos os alunos, de modo a garantir que todos estavam autorizados a sair da escola.

A deslocação foi feita a pé e o grupo de crianças foi acompanhado por três adultos, que auxiliaram no atravessamento das vias “usando colete retrorrefletor e raqueta de sinalização, devidamente homologados” (Decreto-Lei n.º 13/2006 de 17 de abril) para que o caminho até ao quartel fosse feito em segurança.

Esta atividade foi realizada com o objetivo de proporcionar aos alunos o contacto direto com os bombeiros, para que fossem expostas todas as dúvidas e curiosidades que tinham e ouvirem um testemunho vivo de como é ter esta profissão. Como defende Almeida (1998), “uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objetos de estudo nos seus locais funcionais” (p. 51).

As perguntas feitas pelos alunos foram muito interessantes e ficaram muito admirados com as histórias que vários bombeiros contaram acerca das suas experiências no combate aos incêndios. Almeida (1998) diz-nos que

permitindo um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas, as visitas de estudo abrem possibilidades de intervenção educativa interessantes, desde que se compreenda que as atividades não se esgotam nas visitas propriamente ditas” (p. 30)

As visitas de estudo são uma vivência muito boa para os alunos, visto que, fortalecem relações entre alunos e professores, enriquecem as atividades do ano letivo, desenvolvem atividades no exterior e estimulam a aprendizagem dos alunos. Hanna

citada por Almeida (1998), defende que “fazíamos melhor se despendêssemos menos tempo com livros e mais tempo ao ar livre, menos tempo nas nossas aulas e mais tempo fora delas com coisas que são reais, não imagens” (p. 53). Outro autor que também concorda com esta opinião é Trindade (2002). Este afirma que “as visitas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos” (p. 30).

Como futura professora, esta será uma estratégia de aprendizagem que irei aplicar frequentemente, de modo a contribuir para as diferentes vivências dos meus alunos. Para concluir, cito Pinto (2001), que refere que “hoje, os professores, descobriram que ensinar, ensinar, ensinar, não é a solução e pode acontecer que um aluno tenha adquirido conhecimentos essenciais numa atividade de tempos livres” (p. 11).

Assim, concluo que esta foi uma ótima estratégia, visto que as crianças se mantiveram focadas e motivadas do princípio ao fim da atividade e tiveram a oportunidade de vivenciar novas experiências como observar o interior do camião dos bombeiros (Figura 3), subir a uma grua muito alta e simular a extinção de um incêndio.



Figura 3 – Observação do interior do camião dos bombeiros

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo destina-se a apresentar os quatro dispositivos de avaliação que utilizei durante o estágio profissional nas diferentes faixas etárias e áreas/disciplinas.

A primeira parte deste capítulo integra a fundamentação teórica sobre a avaliação com o apoio de diversos autores, que desenvolvem o conceito de avaliação, a importância da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, as finalidades da avaliação e a escala utilizada na elaboração de instrumentos de avaliação. Posteriormente, contextualizo a proposta de trabalho no Domínio da Matemática, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e a apresentação da análise dos resultados/conclusões. Depois segue-se o mesmo para a Área do Conhecimento do Mundo e para as disciplinas de Matemática e de Português no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em anexo, encontram-se as quatro propostas de trabalho que foram utilizadas (Anexo 3, 5, 7 e 9).

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação é, como refere Ribeiro e Ribeiro (1990), “uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem” (p.338).

A avaliação na educação pré-escolar tem diferentes finalidades. Segundo a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril são:

- (i) contribuir para a adequação das práticas; (ii) refletir sobre os efeitos da ação educativa; (iii) recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual; (iv) promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança; (v) envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta; (vi) conhecer a criança e o seu contexto.

No ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico a avaliação tem, segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, também diferentes modalidades: a avaliação diagnóstica, que responde à necessidade de “obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional”; a avaliação formativa, que

“integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento” e, por fim, a avaliação sumativa, que “consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos” e “traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar os alunos e os encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens”.

Segundo Ribeiro (1989), na avaliação diagnóstica, o professor “averigua se os alunos estão de posse das aptidões e conhecimentos necessários à unidade a iniciar, isto é, se dominam os pré-requisitos dessa unidade” (p. 27), ou seja, tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir. À avaliação diagnóstica estão associados os testes diagnósticos e a atividade diagnóstica ao longo da aprendizagem, que servem como ferramenta de avaliação. Para Ribeiro e Ribeiro (1990), “o teste diagnóstico típico incide, pois, sobre um núcleo restrito de objetivos em volta dos quais se organizam grupos de perguntas, muitas vezes várias perguntas sobre o mesmo objetivo” (p. 345).

Para Vilar (1996), a avaliação formativa consiste “na valoração dos dados recolhidos sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como do cumprimento dos objetivos curriculares, designadamente os mínimos impostos, com a finalidade de, em tempo oportuno, estabelecer metas intermédia e/ou adotar novas estratégias metodológicas e/ou medidas de apoio” (p.13). Associados à avaliação formativa estão os testes formativos que “incidem sobre um núcleo restrito de objetivos de uma unidade de ensino, avaliando em profundidade e não em extensão” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 349).

O dossiê do aluno é também um instrumento de avaliação formativa que obriga o professor a dar *feedback* ao aluno de forma regular, o que pode ajudar a centrar a avaliação na melhoria das aprendizagens. Para Serpa (2010, p.130), o portefólio escolar ou dossiê é “um produto que inclui elementos suscetíveis de darem uma visão do trabalho pedagógico realizado pelo aluno. (...) pode incluir apenas trabalhos, por vezes reformulados, mas também reflexões sobre os processos de aprendizagem.”. Muitos autores defendem que o dossiê é uma estratégia de avaliação e que contribui para o aumento da autoestima e motivação do aluno, desde que este tenha a possibilidade de melhorar o seu trabalho. O professor tem um papel fundamental em relação a este dispositivo de avaliação, pois deve acima de tudo dar *feedback* ao aluno e corrigir o seu trabalho, e ainda informar o aluno sobre as exigências do trabalho a desenvolver e discutir os seus objetivos. Os pais também veem benefícios neste portefólio, pois têm

acesso aos trabalhos dos seus filhos e ficam mais conscientes das suas atividades escolares.

A avaliação sumativa distingue-se facilmente da avaliação diagnóstica e formativa, quer pela intenção que lhe preside, quer pela estrutura que apresentam os testes que se enquadram neste tipo de avaliação. Para Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação sumativa “procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p.359). Aliados à avaliação sumativa, estão os testes sumativos que “incidem sobre um conjunto vasto de objetivos, avaliando aprendizagens representativas dentro desse conjunto e proporcionando, assim, um quando final de resultados conseguidos” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 360).

Quando se fala de avaliação é importante distingui-la de classificação. A classificação “transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.338).

Como defende Ribeiro (1989), “para toda a operação planeada ser bem conseguida importa, por um lado, avaliar se está a decorrer como previsto e, por outro, averiguar se os resultados obtidos são, de facto, os pretendidos” (p.5). Caso o seu planeamento não esteja a resultar, é papel do professor mudar estratégias e métodos de ensino.

Segundo Biggs (1995) e Zabalza (1989) citados em Serpa (2010, p. 112) há o perigo de o currículo se transformar numa lista de conhecimentos, destrezas e competências a adquirir e de a avaliação apenas se preocupar em detetar até que ponto essas dimensões foram alcançadas. É com muita facilidade que se deteta as dificuldades dos alunos, mas os professores nem sempre conseguem arranjar estratégias para combater isso, pois muitas vezes estão mais preocupados em cumprir o currículo e não dão tanta importância à avaliação que serviria para refletir acerca dos resultados e tentar melhorar os conhecimentos dos alunos.

A classificação representa uma comunicação mais fácil e eficaz, principalmente na parte da facilidade de observação da passagem de ano ou não. Por outro lado, torna-se impertinente na parte onde suscita a comparação de resultados ou na seriação de alunos. Ribeiro e Ribeiro (1990) defendem que “não pode haver classificação sem uma

avaliação que a precede e fundamenta, mas pode haver avaliação sem que qualquer classificação tenha de se lhe seguir” (p. 339). A classificação indica-nos se o aluno obteve uma classificação baixa, média ou alta e se a sua aprendizagem está a decorrer como era desejado, ou não, mas não responde a algumas questões que surgem inevitavelmente como por exemplo: por que teve?; o que aprendeu e o que falta aprender?; quais são as suas dificuldades?.

Para além de se conhecerem as técnicas de avaliação, é preciso saber como se podem levar à prática e, em especial, com que sentido são utilizadas. Assim, a avaliação resulta “das ideias prévias dos intervenientes (expectativas), dos contextos (onde), do momento (quando), dos instrumentos (como), do objeto de avaliação (o quê), dos critérios utilizados (nível de exigência), da finalidade e objetivos (intenções a longo prazo e imediatas) e das funções de avaliação (utilização posterior)” (Serpa, 2010, p. 121).

A avaliação deve estabelecer uma estreita relação com o *feedback*, devendo este ser claro, inteligente, variado, com o objetivo de orientar e motivar os alunos no processo de aprendizagem. Para Fernandes (2008), “o *feedback* é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima” (p.356).

Para concluir, “o segredo de uma «boa» avaliação reside na capacidade que o professor manifestar para, no âmbito do que é possível, assumir um estado de consciência suficiente para integrar todos os contributos que garantam credibilidade às suas avaliações” (Vilar, 1996, p.53).

Nas avaliações que realizei, recorri a uma escala, baseada na escala de Likert que compreende os valores entre 0 e 10, como se pode observar no Quadro 10.

Quadro 10 - Escala de Likert

1 – Fraco	0 a 2,9 valores
2 – Insuficiente	3 a 4,9 valores
3 – Suficiente	5 a 6,9 valores
4 – Bom	7 a 8,9 valores
5 – Muito bom	9 a 10 valores

3.3. Avaliação da aula do Domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização da atividade

A atividade realizada no Domínio da Matemática, no dia 25 de janeiro de 201, na sala dos 3 anos, partiu do diálogo acerca dos meios de transportes e as suas principais características. Depois de terminar a atividade de Conhecimento do Mundo, distribuí os Blocos Lógicos, revi quais as características das peças e em que elas diferiam.

De seguida, pedi ao grupo que se colocasse em grupo e realizei o jogo do “Quem é quem?”, relacionado com as peças dos Blocos Lógicos. Para terminar a atividade, distribuí uma proposta de trabalho (Anexo 3) em que as crianças tinham de observar e identificar o meio de transporte, construído com formas geométricas idênticas aos dos blocos lógicos, que se encontrava à esquerda. De seguida, tinham de colar as formas geométricas, que já se encontravam recortadas, à direita da folha, respeitando as formas e as cores.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta avaliação estabeleceu-se quatro parâmetros de avaliação (Quadro 11):

– **Reconhecimento das noções de lateralização:** neste parâmetro avaliei se as crianças colocaram as formas geométricas na posição correta.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Cola as figuras geométricas no local correto;
- Por vezes, cola as figuras geométricas no local correto;
- Não cola as figuras geométricas no local correto.

– **Identificação da cor:** neste parâmetro avaliei se as crianças respeitaram as cores das figuras geométricas.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Respeita todas as cores das figuras geométricas;
- Respeita, maioritariamente, as cores das figuras geométricas;
- Respeita, poucas vezes, as cores das figuras geométricas;
- Não respeita as cores das figuras geométricas.

– **Identificação da forma:** neste parâmetro avaliei se as crianças respeitaram as formas das figuras geométricas.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Respeita todas as formas das figuras geométricas;
- Respeita, majoritariamente, as formas das figuras geométricas;
- Respeita, poucas vezes, as formas das figuras geométricas;
- Não respeita as formas das figuras geométricas.

– **Motricidade fina:** neste parâmetro avaliei se as crianças colaram corretamente as figuras geométricas.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Cola corretamente as figuras geométricas;
- Por vezes, cola corretamente as figuras geométricas;
- Não cola corretamente as figuras geométricas.

Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Matemática

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Reconhecimento das noções de lateralização	Cola as figuras geométricas no local correto	3	3
		Por vezes, cola as figuras geométricas no local correto	1,50	
		Não cola as figuras geométricas no local correto	0	
2	Identificação da cor	Respeita todas as cores das figuras geométricas	3	3
		Respeita, maioritariamente, as cores das figuras geométricas	2,5	
		Respeita, poucas vezes, as cores das figuras geométricas	0,5	
		Não respeita as cores das figuras geométricas	0	
3	Identificação da forma	Respeita todas as formas das figuras geométricas	3	3
		Respeita, maioritariamente, as formas das figuras geométricas	2,5	
		Respeita, poucas vezes, as formas das figuras geométricas	0,5	
		Não respeita as formas das figuras geométricas	0	
4	Motricidade fina	Cola corretamente as figuras geométricas	1	1
		Por vezes, cola corretamente as figuras geométricas	0,5	
		Não cola corretamente as figuras geométricas	0	
Total				10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

Depois de analisar os resultados obtidos, tanto no gráfico (Figura 5) como na grelha de correção (Anexo 4), verifica-se que houve uma grande variedade de classificações. Ainda assim, a maioria está classificada como Bom e Muito Bom. Três alunos não atingiram uma classificação positiva, não alcançando os objetivos propostos.

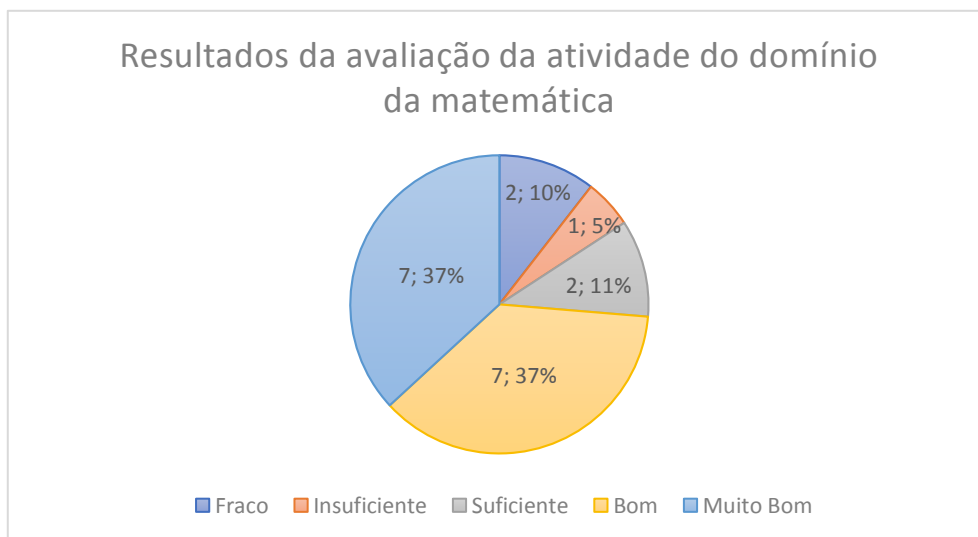


Figura 5 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Tendo em conta os diferentes objetivos da avaliação, face aos resultados apresentados e apesar da média da turma ser de positiva, algumas crianças ainda demonstram dificuldades tanto a nível do reconhecimento de noções de lateralização, como também de associação de cores e na motricidade fina.

Em relação à orientação espacial das peças, os alunos demonstraram alguma dificuldade no começo da construção da figura. Segundo Silva et al. (2016), “a visualização espacial é um processo que envolve a construção e a manipulação de imagens mentais de objetos a duas ou três dimensões e permite construir representações visuais que são essenciais para a vida” (p. 80).

A partir desta atividade, pode verificar-se que as crianças ainda demonstram alguma dificuldade a nível da motricidade fina. É tarefa do educador, proporcionar estratégias que ajudam a combater estas dificuldades, como grafismos, pintura de figuras mais pequenas, manuseamento de pequenos objetos, contorno de figuras, entre outras.

3.4. Avaliação da aula do Domínio do Conhecimento do Mundo

3.4.1. Contextualização da atividade

A atividade realizada na área do Conhecimento do Mundo, no dia 25 de março, na sala dos 4 anos, partiu do diálogo acerca dos meios de comunicação e as suas principais características. Depois de ouvir as concepções prévias dos alunos e de abordar as principais características e curiosidades, distribui uma proposta de trabalho (Anexo 5), onde as crianças tinham de pintar as imagens que correspondiam a meios de comunicação. De seguida, tinham de rodear a vogal /i/ presente nos nomes das imagens.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta avaliação foram estabelecidos três parâmetros de avaliação (Quadro 12):

– **Motricidade fina:** neste parâmetro avaliei se as crianças ao pintarem as imagens, respeitavam o seu contorno.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Pinta todas as imagens respeitando o seu contorno;
- Pinta algumas imagens respeitando o seu contorno;
- Não respeita o contorno de nenhuma imagem.

– **Reconhecimento dos meios de comunicação:** neste parâmetro verifiquei se as crianças reconheciam as imagens referentes aos meios de comunicação.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Pinta 4 imagens de meios de comunicação;
- Pinta 3 imagens de meios de comunicação;
- Pinta 2 imagens de meios de comunicação;
- Pinta 1 imagem de meio de comunicação;
- Não pinta nenhuma imagem de meio de comunicação.

– **Reconhecimento da vogal /i/:** neste parâmetro analisei se as crianças reconheciam a vogal /i/ presente nas palavras destacadas.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Reconhece 3 letras /i/;
- Reconhece 2 letras /i/;
- Reconhece 1 letra /i/;
- Não reconhece nenhuma letra /i/.

Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Motricidade fina	Pinta todas as imagens, respeitando o seu contorno	2	2
		Pinta algumas imagens, respeitando o seu contorno	1	
		Não respeita o contorno de nenhuma imagem	0	
2	Reconhecimento dos meios de comunicação	Pinta 4 imagens de meios de comunicação	4	4
		Pinta 3 imagens de meios de comunicação	3	
		Pinta 2 imagens de meios de comunicação	2	
		Pinta 1 imagem de meio de comunicação	1	
		Não pinta nenhuma imagem de meio de comunicação	0	
3	Reconhecimento da vogal /i/	Reconhece 3 letras /i/	4	4
		Reconhece 2 letras /i/	2,5	
		Reconhece 1 letras /i/	1	
		Não reconhece nenhuma letra /i/	0	
Total				10

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

Depois de analisar os resultados obtidos, tanto no gráfico (Figura 6) como na grelha de correção (Anexo 6), verifica-se que grande parte dos alunos obteve a classificação de muito bom, havendo apenas 6 alunos que obtiveram uma classificação de suficiente.

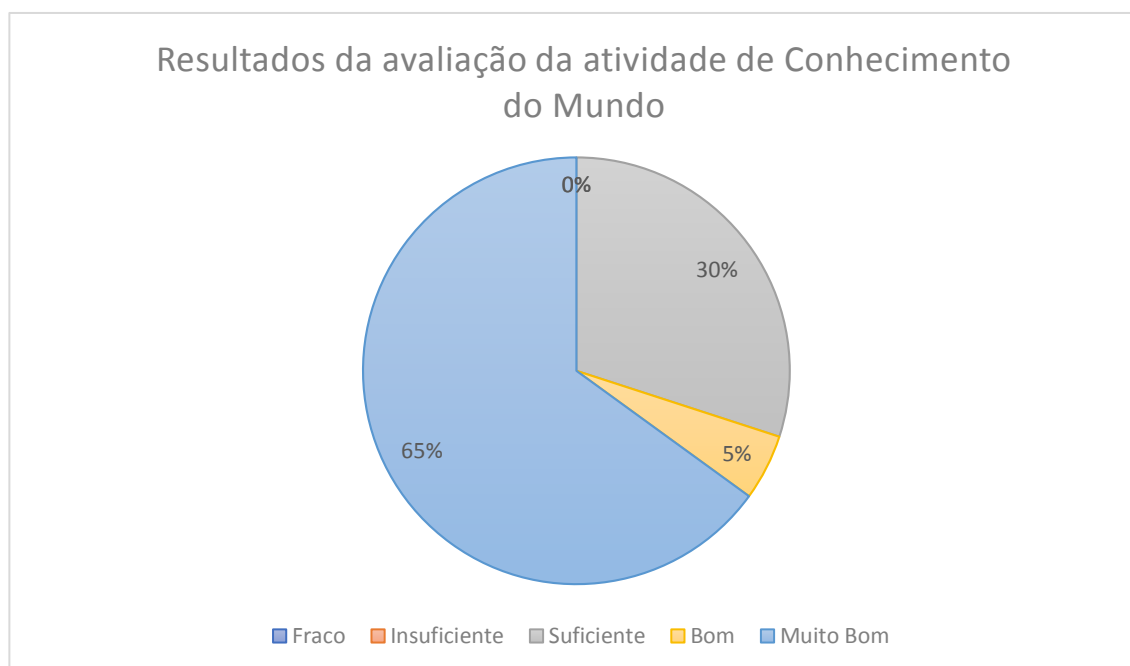


Figura 6 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

Nesta atividade as crianças não demonstraram grandes dificuldades na realização das tarefas propostas. Ainda assim, a motricidade fina continua a ser o parâmetro em que as crianças demonstram mais dificuldade, realizando os exercícios sem um aspeto cuidado e de forma apressada. A carta foi o meio de comunicação que mais dúvidas gerou nas crianças. Concluo que a razão seja a pouca usualidade por parte dos familiares diretos da criança. As crianças não vêem ninguém escrever cartas e provavelmente a única que escreveram, foi destinada ao Pai Natal. Dessa forma, surgem algumas dúvidas quando são questionadas se a consideram um meio de comunicação.

Relativamente ao reconhecimento da letra /i/, todas as crianças identificaram, no mínimo, uma letra. Como referem Silva et al. (2016), “as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (p. 64).

É importante referir que o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é fulcral nos primeiros anos da infância, isto porque nestas idades, as crianças têm contacto com as diferentes letras e desenvolvem a sua linguagem de uma forma muito rápida, assim, segundo Silva et al. (2016):

a exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão,

promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos (p. 64).

3.5. Avaliação da aula da disciplina de Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

A atividade da disciplina de Matemática foi realizada no dia 23 de abril de 2018, numa turma de 21 crianças do 3.º ano de escolaridade.

A referida atividade partiu de um questionário sobre as preferências da turma entre a disciplina de Português e de Matemática. Algumas crianças preferem Português, outras preferem Matemática e outras preferem Português e Matemática. Após ter sido feita a contagem dos votos, distribuí algarismos móveis e fios de lã pelos alunos e desafiei-os a organizarem os dados da maneira que cada um achasse melhor. Alguns alunos tentaram fazer tabelas e outras crianças tentaram fazer o diagrama de caule-e-folhas, conteúdo que tinham aprendido há relativamente pouco tempo.

Um dos alunos criou dois conjuntos com os fios de lã, destacando a interseção, e colocou os algarismos que representavam cada conjunto. Sem que o aluno se tenha apercebido, este realizou um Diagrama de Venn, visto que considerava ser essa a maneira mais fácil de organizar os dados obtidos.

Após o aluno explicar à turma como o tinha feito e após realizar diversos exercícios para que todos compreendessem as características deste tipo de diagrama, distribuí uma proposta de trabalho (Anexo 7) em que todos colaram o fio de lã e os algarismos móveis e deram nome aos conjuntos. Relativamente ao questionário feito em relação às preferências das disciplinas dos alunos.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta avaliação foram estabelecidos cinco parâmetros de avaliação (Quadro 13):

– **Motricidade fina:** neste parâmetro analisei se as crianças formaram corretamente os dois conjuntos, unindo os fios de lã.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Cola corretamente os fios de lã, unindo as suas extremidades;
- Cola corretamente os fios de lã, sem unir as suas extremidades;

- Não cola corretamente os fios de lã e não une as suas extremidades.

– **Representação do conjunto A:** neste parâmetro avaliei se as crianças representaram corretamente o conjunto A com os fios de lã.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Representa corretamente o conjunto A;
- Não representa corretamente o conjunto A.

– **Representação do conjunto B:** neste parâmetro observei se as crianças representaram corretamente o conjunto B com os fios de lã.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Representa corretamente o conjunto B;
- Não representa corretamente o conjunto B.

– **Representação da interseção de conjuntos:** neste parâmetro verifiquei se as crianças representaram corretamente a interseção dos conjuntos.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Representa corretamente a interseção dos conjuntos;
- Não representa corretamente a interseção de conjuntos.

- **Identificação dos conjuntos:** neste parâmetro avaliei se as crianças identificaram corretamente os conjuntos sem erros ortográficos.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Identifica corretamente sem erros ortográficos;
- Identifica corretamente com erros ortográficos;
- Não identifica corretamente.

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Disciplina da Matemática

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Motricidade fina	Cola corretamente os fios de lã, unindo as suas extremidades	1	1
		Cola corretamente os fios de lã, sem unir as suas extremidades	0,50	
		Não cola corretamente os fios de lã e não une as suas extremidades	0	
2	Representação do conjunto A	Representa corretamente o conjunto A	2,5	2,5
		Não representa corretamente o conjunto A	0	
3	Representação do conjunto B	Representa corretamente o conjunto B	2,5	2,5
		Não representa corretamente o conjunto B	0	
4	Representação da interseção de conjuntos	Representa corretamente a interseção dos conjuntos	2,5	2,5
		Não representa corretamente a interseção de conjuntos	0	
5	Identificação dos conjuntos	Identifica corretamente sem erros ortográficos	1,5	1,5
		Identifica corretamente com erros ortográficos	0,5	
		Não identifica corretamente	0	
Total				10

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

Após a análise dos resultados obtidos, verifica-se que uma grande percentagem dos alunos obteve a classificação de muito bom, havendo apenas uma criança que obteve a classificação de bom, como se pode verificar no Anexo 8, na grelha de avaliação e no gráfico dos resultados (Figura 7).

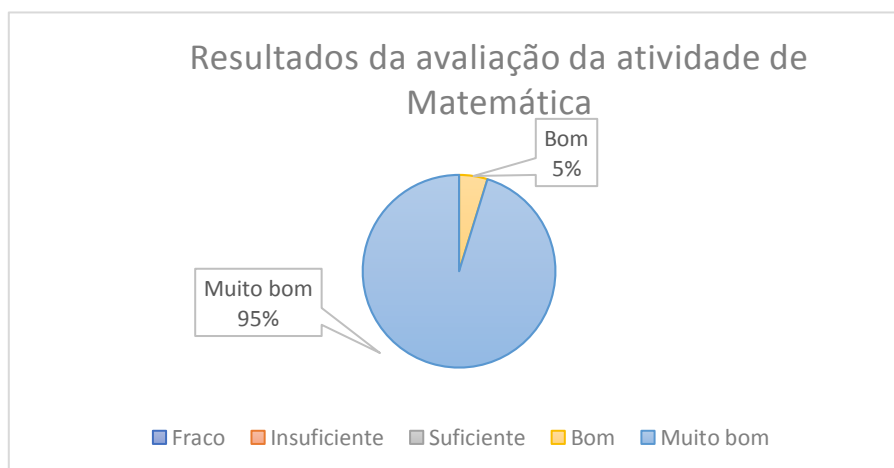


Figura 7 – Resultados da avaliação da atividade de Matemática

Ao refletir sobre estes resultados, verifico que os parâmetros onde as crianças cometeram falhas foram: na motricidade fina, não fechando a linha fronteira dos conjuntos; e na identificação dos conjuntos, dando alguns erros ortográficos.

Segundo Serrano e Luque (2015), “o desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio e acontece quando a criança se relaciona com objetos e usa ferramentas, por exemplo nas atividades na vida diária” (p.14). Algumas crianças mostraram alguma dificuldade na colagem do fio de lã e no fecho da linha fronteira. Enquanto estagiária constatei que, as crianças no 1.º ciclo não desenvolvem atividades que promovam a motricidade fina, principalmente em atividades plásticas.

Em relação à identificação dos conjuntos, todos os alunos souberam identificá-los, mas algumas com erros ortográficos. As palavras que as crianças tinham de escrever para etiquetar os conjuntos eram: Português e Matemática. São palavras que fazem parte do seu quotidiano, não se justificando a existência de erros. Os erros mais frequentes são o esquecimento de acentos, a supressão de uma letra ou na palavra português em que escreveram «português», considerando erradamente que a sílaba tónica da palavra é a última e a letra /o/ em sílaba átona se lê [u]. Apesar de se tratar da disciplina de Matemática, a exigência por parte do professor em relação aos erros ortográficos deve manter-se. Visto que o ensino é transversal e que as crianças já se encontram no 3.º ano de escolaridade, não se justifica o aparecimento destes erros ortográficos, que conluo que são maioritariamente por distração. Como referem Lafortune e Saint-Pierre (1996), “a matemática e as ciências, tal como as outras disciplinas escolares, deveriam preocupar-se com a expressão e a comunicação” (p. 262).

Relativamente à representação dos conjuntos e à sua interseção, as crianças não demonstraram dificuldade e adquiriram os conteúdos com muita facilidade. Tratava-se de um conteúdo novo para a turma, mas ao longo dos vários exercícios resolvidos durante a aula, as crianças foram capazes de aplicar os conhecimentos obtidos.

3.6. Avaliação da aula da disciplina de Português

3.6.1. Contextualização da atividade

A atividade da disciplina de Português foi realizada no dia 11 de janeiro de 2018, numa turma de 24 alunos do 1.º ano de escolaridade.

A referida atividade partiu da leitura de uma banda desenhada de “Alice no País das Maravilhas” (Anexo 9), com o intuito de sensibilizar as crianças para os diferentes tipos de texto, neste caso tratava-se da banda desenhada. Como forma de introdução, seria imprescindível salientar os principais constituintes deste tipo de texto, como a vinheta, o balão de fala e a tira.

Após os alunos ouvirem ler e lerem a história, foi-lhes proposto que completassem com letras em falta as palavras dos constituintes da banda desenhada. Em forma de ditado, disse as palavras que se pretendia que ficassem escritas e os alunos colocaram as letras que julgavam mais adequadas ao som que ouviam.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta avaliação foram estabelecidos cinco parâmetros de avaliação (Quadro 14):

– **Colocação de uma letra em cada espaço:** neste parâmetro analisei se as crianças respeitaram o número de letras por cada espaço disponível.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Colocou uma letra por espaço;
- Por vezes, não colocou uma letra por espaço;
- Não colocou uma letra por espaço.

– **Escrita da etiqueta 1:** neste parâmetro avaliei se as crianças escreveram corretamente a palavra da etiqueta 1 – vinheta.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Escreveu corretamente 3 letras;
- Escreveu corretamente 2 letras;
- Escreveu corretamente 1 letra;
- Não escreveu corretamente nenhuma letra.

– **Escrita da etiqueta 2:** neste parâmetro observei se as crianças escreveram corretamente a palavra da etiqueta 2 – balão.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Escreveu corretamente 2 letras e o sinal de nasalação;
Escreveu corretamente 2 letras;
- Escreveu corretamente 1 letra e o sinal de nasalação;
- Escreveu corretamente 1 letra;
- Não escreveu corretamente nenhuma letra.

– **Escrita da etiqueta 3:** neste parâmetro avaliei se as crianças escreveram corretamente a palavra da etiqueta 3 – tira.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Escreveu corretamente 1 letra;
- Não escreveu corretamente nenhuma letra.

– **Análise do tipo de letra:** neste parâmetro analisei se as crianças realizaram o exercício com uma letra legível e regular.

Este parâmetro de avaliação tem os seguintes critérios:

- Realizou o exercício com uma letra legível e regular;
- Apenas realizou o exercício com uma letra legível, mas não regular;
- Apenas realizou o exercício com uma letra regular, mas não legível;
- Não realizou o exercício com uma letra regular nem legível.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Disciplina de Português

	Parâmetros	CrITÉrios		Cotação
1	Colocação de uma letra em cada espaço	Colocou uma letra por espaço	2	2
		Por vezes, não colocou uma letra por espaço	0,50	
		Não colocou uma letra por espaço	0	
2	Escrita da etiqueta 1	Escreveu corretamente 3 letras	3	3
		Escreveu corretamente 2 letras	2	
		Escreveu corretamente 1 letra	1	
		Não escreveu corretamente nenhuma letra	0	
3	Escrita da etiqueta 2	Escreveu corretamente 2 letras e o sinal de nasalação	2	2
		Escreveu corretamente 2 letras	1,5	
		Escreveu corretamente 1 letra e o sinal de nasalação	1	
		Escreveu corretamente 1 letra	0,5	
		Não escreveu corretamente nenhuma letra	0	
4	Escrita da etiqueta 3	Escreveu corretamente 1 letra	1	1
		Não escreveu corretamente nenhuma letra	0	
5	Análise do tipo de letra	Realizou o exercício com uma letra legível e regular	2	2
		Apenas realizou o exercício com uma letra legível, mas não regular	1	
		Apenas realizou o exercício com uma letra regular, mas não legível	1	
		Não realizou o exercício com uma letra regular nem legível	0	
Total				10

3.6.3. Apresentação e análise dos resultados

Após a análise dos resultados obtidos (Figura 8), verifica-se que a maior parte dos alunos obteve a classificação de Muito Bom. Ainda assim, 10 alunos não obtiveram essa classificação. Apenas 4 desses alunos obtiveram bom e 5 desses alunos obtiveram suficiente. Um dos alunos não correspondeu aos objetivos, apresentando a classificação de insuficiente. A grelha de avaliação da disciplina de Português encontra-se no Anexo 10.

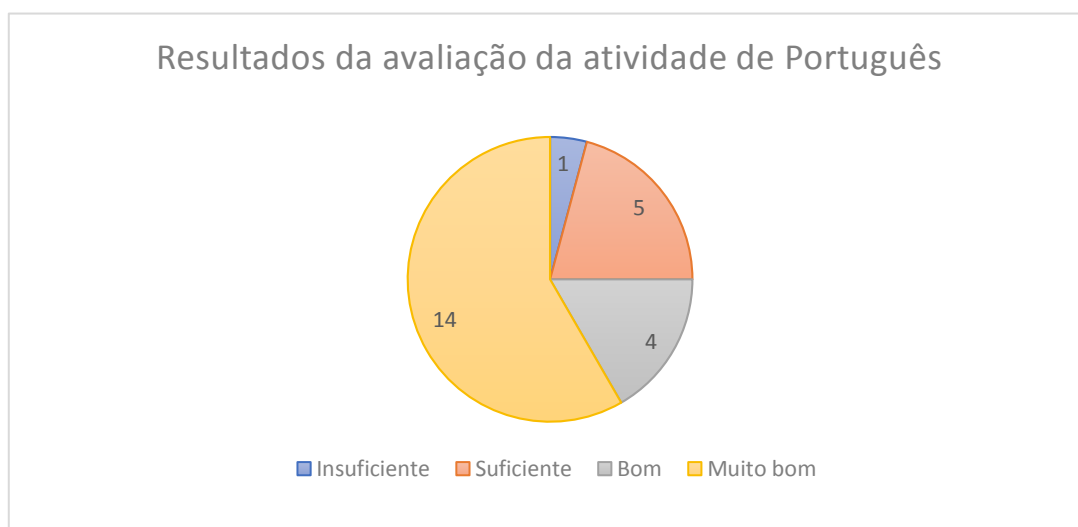


Figura 8 - Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português

Ao observar e analisar os resultados obtidos, verifico que algumas crianças ainda trocam o som de algumas letras, esquecem-se regularmente do til e não apresentam uma caligrafia regular, quando se trata do preenchimento de espaços.

Dos 24 alunos que realizaram a proposta de trabalho, 4 alunos não frequentaram a Educação Pré-Escolar na mesma instituição de ensino e estavam a aprender a ler naquele mesmo ano. Os restantes 20 alunos aprenderam a ler na Educação Pré-escolar, com 5 anos de idade. Desses 4 alunos, 3 obtiveram a classificação de insuficiente, e uma classificação de suficiente. Curiosamente o restante aluno, que também se encontrava ainda a aprender a ler naquele presente ano, obteve a classificação de Muito Bom, atingindo todos os objetivos propostos.

Com estes resultados, posso concluir que é muito importante o contacto com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar. Mata (2008) defende que:

as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (p. 14).

No 1.º ano de escolaridade os alunos já se mostram com um nível diferente de maturidade, sendo mais fácil e rápido o processo de aprendizagem da leitura.

Os erros mais frequentes foram a troca do dígrafo /nh/ pelo /lh/, o esquecimento do sinal de nasalação e a colocação da letra /u/ em fim de palavra.

No processo de aprendizagem da escrita, os alunos deverão ser encorajados no seu treino de forma a que nunca se sintam desmotivados. Por se tratar de um processo

tão longo e que requer tanto treino, “é preciso trabalhar atitudes, é preciso ter em conta as necessidades dos alunos, é preciso estimular a persistência através de experiências encorajadoras, ter em conta emoções, desenvolver a competência e utilizar o reforço” (LaFortune & Saint-Pierre, 1996, p. 35).

Capítulo 4 – Apresentação de uma atividade

4.1. Introdução

Neste capítulo apresento uma atividade de consciência fonológica realizada durante o Estágio Profissional IV, na sala do 1.º ano de escolaridade, numa escola situada na área da grande Lisboa.

Esta atividade surgiu pela necessidade que senti de trabalhar a consciência fonológica com as crianças desta faixa etária, dado a sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, baseando-me numa bateria de testes intitulada ACLLE¹ (Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita) extraí cinco tarefas/exercícios com as quais pretendi avaliar as competências para a leitura das referidas crianças (Anexo 11). Esta bateria de testes foi trabalhada para a Unidade Curricular do Mestrado, exatamente pela sua pertinência e importância no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças na iniciação à leitura. Foi com suporte na investigação feita por Ruivo (2014) que selecionei os quatro exercícios por estarem diretamente relacionados com esta temática. Em relação à cronometragem do tempo de leitura, segui o Programa de Português (2015) que prevê 55 palavras por minuto no 1.º ano de escolaridade.

Uma vez que se tratava de uma bateria de testes reconhecida e certificada, foi pedido autorização aos Encarregados de Educação e por isso apliquei-a só a 15 crianças da turma.

Para que os resultados não fossem enviesados e uma vez que a própria bateria de testes fazia referência às características que deveria ter o grupo, estas 15 crianças eram i) falantes monolíngues do Português europeu como língua materna; ii) Ausência de problemas sensoriais, mentais, motores e/ou défices comportamentais que possam comprometer o normal desenvolvimento da linguagem; iii) nunca ter frequentado terapia da fala.

Os cinco exercícios selecionados estavam relacionados com algumas das aptidões essenciais para a aprendizagem da leitura, tais como: soletração, a leitura de palavras, leitura de pseudo-palavras, leitura de frases e a cronometragem do tempo de leitura.

¹ ACLLE – Bateria de Testes de Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e a Escrita. Registo no IGAC n.º 3222/2012. Da autoria das terapeutas da fala de Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão: Diana Vitorino, Gracinda Valido, Joana Lopes, Marina Moreira, Rita Paixão.

A atividade foi desenvolvida dentro da sala de aula, individualmente, à medida que cada aluno terminava as tarefas propostas pela professora titular de turma.

Esta dinâmica aconteceu durante três dias, ao fim dos quais corriji e refleti sobre o resultado obtido pelos alunos.

Este capítulo apresenta uma fundamentação teórica acerca da importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e a respetiva correção às tarefas propostas. Por fim, as considerações finais em que apresento algumas propostas para colmatar as dificuldades encontradas.

4.2. Fundamentação teórica

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo muito trabalhoso e demorado, que exige empenho da parte dos professores, dos alunos e dos pais, que se devem articular de modo a criar condições para que a criança tenha um desenvolvimento equilibrado e uma aprendizagem com sucesso, pois, tal como afirma Carvalho (2011, p.15), “A aquisição e o domínio da linguagem escrita, ao contrário do que acontece com a linguagem oral, não se desenvolve de forma espontânea”, logo, é imprescindível que este domínio seja corretamente trabalhado e nunca negligenciado. Freitas, Alves & Costa (2007, p.8) diz que “quanto mais uma capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno”.

Sim-Sim (2007, p.11) defende que “o grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.”, três aspetos extremamente difíceis de ensinar e de articular entre eles, pois é necessário um treino quase exaustivo da leitura para que uma criança consiga imprimir expressividade e ritmo na sua leitura, durante o processo de aprendizagem da mesma.

O ensino da leitura através da cartilha maternal inicia-se aos 5 anos de idade e tem como base um método fonológico. As crianças aprendem o som das letras e aprendem o seu ponto de articulação, tornando mais fácil a aprendizagem da leitura, tal como defende Deus (1997, p.13) quando diz que a cartilha “durante as primeiras lições vai apresentar as letras pela sua leitura ou valor, (...), o que impedirá que o leitor ligue diretamente o nome à letra com a qual formará sílaba.”. Neste método de ensino da leitura,

todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno facilitando uma leitura bem compreendida, que favoreça também a

ortografia. A leitura torna-se assim um exercício mental de grande valor, e de uma forma lúdica o aluno acede ao código linguístico. (Deus, 1997, p.92).

A comunicação oral e a consciência linguística são competências a ser trabalhadas desde cedo, tal como é referido nas orientações curriculares para a educação pré-escolar por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.64) quando dizem que “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar”. As mesmas autoras defendem que

a consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados. (p.64)

Segundo as metas curriculares do português, “a fim de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que, desde o 1.º ano, a comunicação oral (...) se torne uma atividade regular”.

Outros autores como Yavas, Hernandorena e Lamprecht (2001, p.37), reconhecem também a importância da comunicação linguística na vida das crianças para a aprendizagem da leitura e defendem que “a comunicação linguística oral realiza-se através de sons produzidos pelo aparelho fonador. Os órgãos que constituem o aparelho fonador são capazes de produzir uma variada gama de sons, dos quais apenas alguns são usados na fala.”

Para Sim-Sim,

o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura. Esse reconhecimento é o resultado não só do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, isto é, a consciência fonológica, e da sua relação com os grafemas que lhe correspondem, mas também da capacidade para identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado. Quer a consciência fonológica, quer o reconhecimento global de palavras escritas estão intimamente ligadas ao conhecimento linguístico, particularmente ao conhecimento lexical e à capacidade de elaboração linguística (2007, p.12).

Ruivo (2014) afirma que “a consciência fonológica é uma das competências fundamentais para fazer emergir todo o potencial linguístico da criança de forma a promover uma melhor literacia” (p. 48). Neste sentido “as profissionais das escolas infantis devem estar na posse de informação teórica sobre a natureza padronizada e sistemática da língua de modo a ajudarem a criança” (Ruivo, 2014, p. 49).

Para aprender a ler é essencial que a criança conheça o conjunto de letras que constitui o alfabeto, saiba discriminá-las e conheça o seu valor fonológico, que vai ser fulcral nas tentativas de descodificação. (Metas Curriculares do Português, p.7).

Em suma, a aprendizagem da leitura não é um processo fácil e não é igual para todas as crianças, cabe, por isso, ao professor arranjar estratégias diferenciadas para que as crianças cheguem aos objetivos propostos pelas metas, cada uma ao seu ritmo, demorando o tempo necessário.

4.3. Correção das tarefas propostas

Apresento de seguida a correção dos cinco exercícios aplicados: soletração, leitura de palavras, leitura e identificação de palavras e pseudo-palavras, leitura de frases e a leitura de um texto já conhecido pelas crianças, cronometrando a velocidade de leitura.

4.3.1. Soletração

Para o exercício de soletração (Quadro 15), a primeira palavra pedida à criança para soletrar é o seu nome. Pude verificar que a escrita diária do próprio nome faz com que a criança consiga identificar todas as letras que o constituem, obtendo assim 100% de respostas corretas.

Quadro 15 – Resultados da atividade de soletração

Palavra	Número de crianças que soletrou corretamente	Erros mais comuns
nome da criança	15/15	
sapato	13/15	capato
catope	14/15	catpe
chapéu	0/15	Chapeo Xapeu Xapeo Chapeu Sapeo japéu
zebra	13/15	Zebera zbara

Na palavra sapato, não verifiquei muitos erros, apenas duas crianças erraram ao confundir a letra /s/ com a letra /c/, uma vez que a letra /c/ por vezes se lê da mesma forma que a letra /s/. Estas duas crianças reconheceram o som da letra /s/ mas não souberam aplicar a regra que diz que o /c/ apenas se lê [s] quando vem antes de /e/, /i/ ou tem uma cedilha.

A palavra catope é uma pseudo-palavra, ou seja, não existe na língua portuguesa, mas ainda assim, as crianças foram capazes de aplicar as regras de leitura e ler a palavra sem erros.

A palavra onde pude verificar mais erros foi chapéu. Na maioria das vezes as crianças acharam que para fazer o som [j] utilizavam a letra /x/ e não o dígrafo /ch/. Este caso de leitura não tem uma regra específica, pois isso considerei bastante normal a dúvida da criança, uma vez que não puderam recorrer a nenhuma regra para confirmar. Outro erro bastante frequente nesta palavra foi colocarem a letra /o/ em fim de palavra em vez de /u/, o que também parece legítimo pois as crianças aprendem que a letra /o/ no fim da palavra se lê [u], o que revela que os ditongos decrescentes não estão bem trabalhados. Apenas uma criança conseguiu identificar o acento que faz com que a letra /e/ se leia [ɛ] e não [e], o que parece uma questão de esquecimento das regras, uma vez que as crianças já tinham aprendido há bastante tempo que o /e/ e o /u/ juntos na mesma sílaba se lê [eu] e, por isso, para formar o som [ɛ] teríamos de juntar, obrigatoriamente um acento agudo.

Na palavra zebra a dificuldade encontra-se na sílaba composta por CCV (consoante, consoante, vogal). A criança revela dificuldade a entender estes casos de leitura.

De um modo geral as crianças revelaram alguma dificuldade em lembrar-se do nome das letras, recorrendo a um alfabeto desenhado na parede da sala.

4.3.2. Leitura de palavras

No Quadro 16 podemos observar os resultados do exercício da leitura de palavras. Neste exercício verifiquei que a maioria das crianças não teve dificuldade em ler as palavras, apenas em alguns casos surgiram dúvidas.

Quadro 16 – Resultados da atividade de leitura de palavras

Palavras	Número de crianças que leu corretamente	Erros mais frequentes
boné	12/15	buné
canivete	14/15	caniveta
casa	14/15	caixa
escova	12/15	escuva escola
colher	12/15	coler colhére
almoço	15/15	

As dúvidas registadas são as seguintes:

- Na palavra boné, segundo a regra da sílaba forte, o /o/ ler-se-ia [u], visto pertencer à sílaba átona, mas, como para todas as regras há exceções, esta é uma delas, em que a criança tem de ler e verificar por ela própria que a palavra buné não existe;
- Na palavra canivete também não surgiram dúvidas, apenas uma criança leu de forma errada, e o mesmo se verificou na palavra casa;
- Na palavra escova, algumas crianças leram-na como sendo uma forma verbal do verbo escovar e não como nome, recorrendo à regra da sílaba forte, que vogal em sílaba forte se lê como se chama.
- Na palavra colher está presente um dígrafo, o que faz com que esta palavra não tenha uma leitura imediata;
- A palavra almoço não suscitou qualquer tipo de dúvida.

4.3.3. Leitura e identificação de palavras e pseudo-palavras

No Quadro 17 podemos observar os resultados à terceira tarefa. Neste exercício foi pedido aos alunos que lessem e identificassem um conjunto de palavras que continha duas pseudo-palavras. Para isso, a criança tinha de ler a palavra e, para além disso, compreender o seu significado, não se podia limitar a aplicar as regras de leitura que já conhece. Esta foi uma tarefa difícil para este grupo de crianças.

Quadro 17 – Resultados da atividade de leitura e identificação de palavras e pseudo-palavras

Palavras	Número de crianças que leu corretamente	Erros mais frequentes	Número de crianças que identificou como pseudo-palavra
nomino	12/15	nómino nomina	15/15
homem	11/15	home homé	0
balde	13/15	balede baléde	0
honado	14/15	hónado	13/15
casa	14/15	caixa	0
vidro	14/15	vidôr	0
bebe	5/15	bebé bede	0
alende	12/15	álinde álende	13/15

Para além da dificuldade em ler certas palavras, ainda foi pedido às crianças que identificassem que palavras não existiam, ou seja, quais eram pseudo-palavras, e isso criou alguma confusão no grupo em estudo.

O erro mais frequente foi na palavra “bebe”, que a criança leu automaticamente “bebé”, pois olhou apenas para o global da palavra. Não olhou para todos os seus grafemas, não leu sílaba a sílaba, não identificou a sílaba tónica e por isso não leu corretamente a palavra. Neste caso podemos concluir que a parte da memória visual não está bem trabalhada.

Na palavra “alende” algumas crianças começaram a ler a palavra sem prestar atenção à divisão silábica, supondo logo de início que o grupo /al/ constituía uma só sílaba.

As metas Curriculares de Português definem que no 1.º ano de escolaridade, uma criança deve “ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudo-palavras”. Pelo que pudemos constatar com este exercício, a criança mostra-se hesitante ao ler palavras cujo significado desconhece, tornando-se uma tarefa bastante difícil.

4.3.4. Leitura de frases

Nos quadros 18, 19, 20 e 21 apresento os resultados da leitura das quadros frases.

Frase 1 – A Paula viu a Diana na festa do João.

Quadro 18 – Resultados da leitura da frase 1

Parâmetros de avaliação	Leitura			Tempo				
	Leu correta/	Leu com alguma dificuldade	Leu com muita dificuldade	0-5 segundos	6-10 segundos	11-15 segundos	16-20 segundos	Mais de 20 segundos
Número de crianças	10	2	3	3	7	2		3

Frase 2 – Que bonitos cromos!

Quadro 19 – Resultados da leitura da frase 2

Parâmetros de avaliação	Leitura			Tempo				
	Leu correta/	Leu com alguma dificuldade	Leu com muita dificuldade	0-5 segundos	6-10 segundos	11-15 segundos	16-20 segundos	Mais de 20 segundos
Número de crianças	10	1	4	8	2	1		4

Frase 3 – O Carlos toca viola na banda.

Quadro 20 – Resultados da leitura da frase 3

Parâmetros de avaliação	Leitura			Tempo				
	Leu correta/	Leu com alguma dificuldade	Leu com muita dificuldade	0-5 segundos	6-10 segundos	11-15 segundos	16-20 segundos	Mais de 20 segundos
Número de crianças	9	1	5	5	4	1	1	4

Frase 4 – A sobremesa que eu mais gosto é o pudim da minha avó.

Quadro 20 – Resultados da leitura da frase 4

Parâmetros de avaliação	Leitura			Tempo				
	Leu correta/	Leu com alguma dificuldade	Leu com muita dificuldade	6-10 segundos	11-15 segundos	16-20 segundos	21-30	Mais de 30 segundos
Número de crianças	9	2	4	5	4	1	1	4

Na frase 1 o erro mais frequente foi lerem “Paúla”. Na frase 2 os erros mais frequentes foram “qué”, “bonitos”, “crumus”, “cornos”. Na frase 3 não se registou nenhum erro e na frase 4 o erro mais frequente foi “sobremesa”.

Ao avaliar os comportamentos que as crianças tiveram na leitura das frases pude constatar que não desenvolvem qualquer tique como piscar o olho, não apontam com o dedo, não movimentam a cabeça enquanto leem e não fazem movimentos parasitários. O critério de avaliação que se pôde observar constantemente foi uma leitura hesitante por parte das crianças e a articulação da palavra na leitura silenciosa.

4.3.5. Número de palavras lidas num minuto

No Quadro 22 podemos observar a fluência de leitura destes alunos.

Quadro 22 – Resultados do número de palavras lidas por minuto

Número de palavras por minuto	0-27	28-54	55-82	Mais de 83 palavras
Número de crianças	3	4	5	3

Segundo as Metas Curriculares de Português, “a fluência, medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto, constitui um excelente indicador da eficiência da leitura”. Neste exercício verifiquei que sensivelmente metade das crianças em estudo está dentro da média de palavras lidas por minuto, visto que, segundo as metas curriculares do português, uma criança deve ler, no mínimo, 55 palavras por minuto. Verifiquei uma grande discrepância entre os alunos, sendo que alguns conseguiram ler apenas 15 palavras enquanto outros leram mais de 130 palavras durante um minuto.

Os intervalos escolhidos para avaliar este exercício têm em conta o número mínimo de palavras que uma criança deve ler no 1.º ano segundo as metas curriculares do português.

Para além da velocidade de leitura, pude também identificar a dificuldade de compreensão do texto, ou seja, uma vez que as crianças estavam focadas apenas em identificar os grafemas, não lhes foi possível compreender e interpretar o texto.

4.4. Considerações finais

Esta atividade deu-me oportunidade de refletir sobre a prestação dos alunos perante perguntas específicas para avaliar a sua consciência fonológica. Concluindo, os alunos corresponderam às expectativas, obtendo resultados, no seu geral, satisfatórios, mas com algumas lacunas que deviam, a esta altura, estar superadas.

Pude concluir também que o facto destas crianças terem sido alfabetizadas aos 5 anos pelo Método de Leitura João de Deus, recorreriam às regras da Cartilha Maternal para fazer uma leitura, regra geral, correta e em consciência, em detrimento da leitura global.

O exercício com menos sucesso foi, sem dúvida, a leitura de frases cronometrada. As crianças demonstraram alguma facilidade em ler palavras, mas perante uma frase revelaram alguma hesitação, não fazendo uma leitura muito fluente.

Observei ao longo do meu estágio que os alunos desta turma revelavam muitas dificuldades na leitura e estas 5 tarefas atestam a sua falta de exercícios regulares/diários que desenvolvam a sua consciência fonológica.

Assim, parece-me fundamental que professores e educadores tenham noção da importância de trabalhar com os seus alunos a consciência fonológica, de forma a facilitar o processo de aprendizagem da leitura, pois, como defende Carvalho (2011, p.16), “a leitura é, sem dúvida, um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores e é, em última instância, agente e promotora do desenvolvimento humano”, e é necessário que este processo seja levado a sério, respeitando sempre o ritmo de cada aluno e as suas características individuais.

Concluindo, enquanto futura educadora e professora, e compreendendo a importância de trabalhar a consciência fonológica desde tenra idade até ao início do ensino básico, apresento algumas atividades que considero fulcrais serem trabalhadas com regularidade em sala de aula. Como diz Ruivo (2014) “quando a educadora [e professora] está na posse [desta] informação e [tem] ferramentas adequadas, está motivada e faz um trabalho de grande valor pedagógico” (p. 49).

- ✓ Tarefas de contagem, em que se pede às crianças que contem as sílabas ou os fonemas de palavras ditas oralmente. (Diz-me quantos “bocados” tem a palavra cavalo?) (Sim-Sim, Silva & Nunes, p. 49);

- ✓ Tarefas de manipulação, em que se pede às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba ou um fonema de diversas palavras. (“Diz-me o primeiro bocado da palavra «galinha». Agora diz-me o que fica da palavra se não disseres esse bocado.”) (Sim-Sim, Silva & Nunes, p. 49);
- ✓ Jogos com relógios onde a criança deverá virar os ponteiros para as palavras que começam pela mesma sílaba, como em “palhaço” e “patins” (Figura 9) (Sim-Sim, Silva & Nunes, p. 56);



Figura 9 – Relógio de imagens

- ✓ Adivinhar nomes partidos: mostrar ao aluno uma palavra dividida em sílabas e pedir que identifique a palavra;
- ✓ Descobrir palavras que rimam;
- ✓ A educadora escolhe 3 crianças da turma (Maria, Vasco e Diogo). De seguida pergunta a quem pertence o bocadinho “Di”;
- ✓ “Formação de palavras [novas] a partir de uma palavra lida com letras móveis” (Ruivo, 2014, p. 49);

Considerando o atrás exposto, não devemos esquecer que “ler e escrever é um processo complexo, pelo que é importante que os princípios do ensino da leitura e da escrita tenham em linha de conta “as descobertas da psicolinguística cognitiva experimental e das neurociências cognitivas sobre a maneira como o processo de aprendizagem destas funções ocorre na mente e no cérebro das crianças” (M.E. 2015, p. 4, citado por Ruivo, 2017, p. 34).

Considerações finais

A realização do Estágio Profissional na qual se baseou este relatório decorreu durante dois anos, com início no dia 10 de outubro de 2016 e terminou no dia 6 de julho de 2018.

A elaboração do estágio e, por consequência, do presente relatório foram determinantes na minha vida profissional e pessoal assumindo uma grande importância nas minhas realizações.

Em todo o período de estágio, tive a oportunidade de estar em contacto com três grupos diferentes de Educação Pré-Escolar, com as idades de três, quatro e cinco anos e com os quatro anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste tempo, pude também observar várias educadoras, que lecionam e utilizam estratégias bem distintas, o que contribuiu de uma forma muito positiva e melhorou a minha prática profissional, não só porque é sempre agradável reconhecer e aprender várias metodologias, mas também porque nos permite selecionar aquelas que consideramos serem mais adequadas.

Peterson (2003, p. 67) afirma que a realização da Prática Pedagógica é “um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional”. Peterson (2003) afirma ainda que a Prática possibilita “ao aluno, futuro professor [...] verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação” (p.67). Com as atividades dinamizadas no estágio, aprimorei as minhas capacidades e atenuei as minhas limitações, auxiliada por uma equipa de docentes que, ao longo de todo o estágio profissional, me esclareceu e orientou para atingir o sucesso pretendido.

Através dos estágios que realizei aprendi a conhecer e respeitar as características de cada aluno, a lidar com as disparidades de conhecimentos que existem em cada turma, para que todos eles possam aprender, ao seu ritmo os conteúdos que propus.

Em suma, é necessário compreender que apenas quando se entra para o mundo de trabalho é que se adquirem as competências necessárias para agir em determinadas situações. Este é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo da vida no qual devemos refletir e criticar a forma como ensinamos com o objetivo de sermos inovadoras, desafiantes, altruístas, potenciando uma aprendizagem significativa das crianças.

Referências bibliográficas

- Amor, E. (2006). *Didática do português – Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Alarcão, I., & Tavares J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e educação literária*. Lisboa: Pactor.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F. (2014). A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 2, 28-37.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura: processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psico & Soma.
- Cavalcanti, Z. (Coord). (1997). *Alfabetizando*. Porto Alegre: Artes médicas.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril.

Consiglieri, J. (2017). Percecionar, pensar e dialogar a natureza na educação estética e artística. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 90-96.

Costa, S. S. (2007, 25 junho). Viagens de finalistas já chegaram ao 1.º ciclo. *Jornal Público*. Recuperado de <https://www.publico.pt/2007/06/25/jornal/viagens--de-finalistas--ja-chegaram--ao-1%C2%BA-ciclo-219897> .

Curwin, R., & Curwin, G. (1993). *Como fomentar os valores individuais*. Lisboa: Plátano.
Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces de matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Decreto-Lei n.º 13/2006, de 17 de abril.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Editora Vozes.

Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento dos alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-88.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, v. 19, n.º 41. 347-372.

- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Linguagem: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio a educadores de infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- LaFortune, L., & Saint-Pierre, L. (1996). *A afectividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lança, R. (2003). *Animação desportiva e tempos livres – perspectivas de organização*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: a importância da (re)concialização com a autonomia. In R. Cordovil & J. Barreiros (ed.). *Desenvolvimento motor na infância*. (pp. 265-292) Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Magalhães, V. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In O. Sousa, & A. Cardoso (Ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Fundação para a ciência e a tecnologia. 55-74.
- Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S.J. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério de Educação (2001). *Organização curricular e programas. Estudo do meio*. (4.^a edição). Lisboa: Ministério de Educação. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf.
- Ministério da Educação (2012). *Metas curriculares de português. Caderno de Apoio. Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: ME.

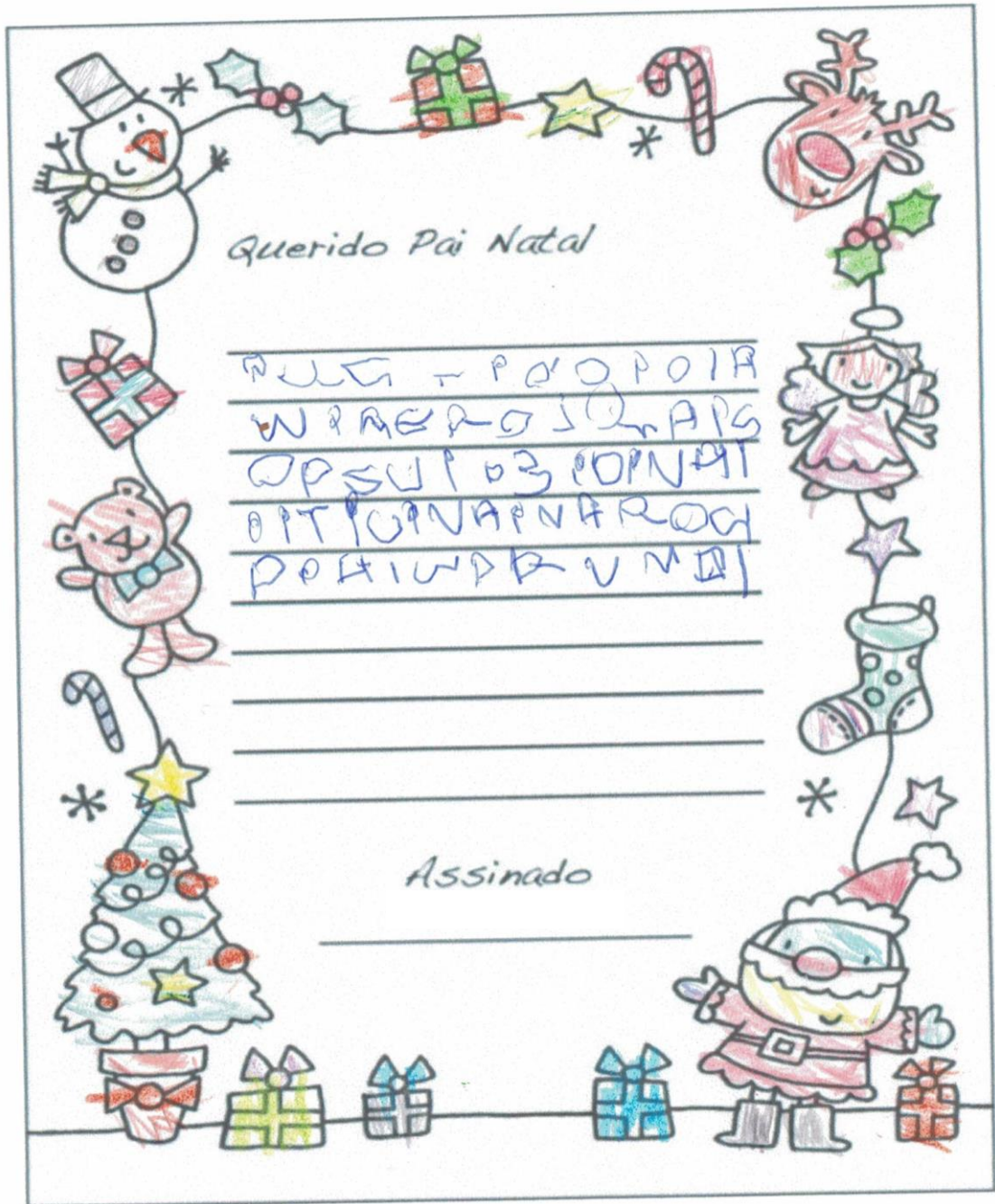
- Mira, A. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou arte de leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Morissette, D. (1994). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, avaliar*. Porto: ASA.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura, M., & Monteiro, E. (2007). *Dança em contextos educativos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, I., & Martins, M. (1998). Entrar no mundo da escrita. In I. Niza (coord.). *Criar o gosto pela escrita*. (pp. 21-67) Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, P. C. (2010). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. In *Educação para o Desenvolvimento*, 1, 64.
- Pinto, M. C. (2001). *Guia prático da turma viajante*. Porto: Asa editores.
- Peterson (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Piaget.
- Pinto, M. C. (2001). *Guia prático da turma viajante*. Porto: Asa Editores.
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de doutoramento). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Rigoletto, A. P. C. & Giorgi, C. A. G. (2012). Leitura compartilhada: Quando os pais e professores participam na formação dos jovens leitores. In F. Azevedo & R. J. Souza. *Gêneros textuais e práticas educativas*. Lisboa: Lidel.
- Rios, C. (2013) *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- Rodrigues, A. F. O. C. C. (2009). *Relatório de estágio profissional*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Rodrigues, D. D. (2016). *A infância da arte / A arte da infância*. Viana do Castelo: Crédito Agrícola.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Faculdade de Ciências da Educação.
- Ruivo, I. (2017). Ler e escrever no 1.º ano de escolaridade. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 32-46.
- Santana, I., & Neves, M. C. (1998). Cultivar o gosto pela leitura. In I. Niza (coord.). *Criar o gosto pela escrita*. (pp. 171-237) Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015) *A criança e a motricidade fina - Desenvolvimento, Problemas e Estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2003). *A mística da profissionalização docente*. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n.º 2, 7-24.

- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para educadores e infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Valido, G., Vitorino, D., Lopes, J., Moreira, M., & Paixão, R. (2011). ACLLE. Avaliação das competências de linguagem para a leitura e escrita. Manual. Registo no IGAC n.º 3222/2011. Cascais: Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão.
- Verderi, E. B. L. (2000) *Dança na escola*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade. Reuniões de pais*. Lisboa: Edição do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (2009). *A imagem e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água editores.
- Yavas, M., Hernandorena, C. & Lamprecht, R. (2001). *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.

Anexos

Anexo 1 – Carta ao Pai Natal



Anexo 2 – Publicação dos Bombeiros Voluntários de Moura



Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Moura

7 h • 🌐

Hoje fomos brindados com esta carta.
A Rita Variz de Lisboa escreveu-nos estas
palavras que nos enchem de orgulho.
OBRIGADA R !

Lisboa, 24 de novembro de 2017

Caros Luluses Bombeiros,

Obrigada por salvarem vidas e todo, é preciso muita coragem e agradecer aos
homens voluntários por ajudarem a apagar os fogos, depois de horas a trabalhar ainda
vão ajudar os bombeiros, e ainda sacrificam a vossa vida por nós.

Com os melhores cumprimentos,

Rita

P.S. Gosto muito do vosso trabalho.

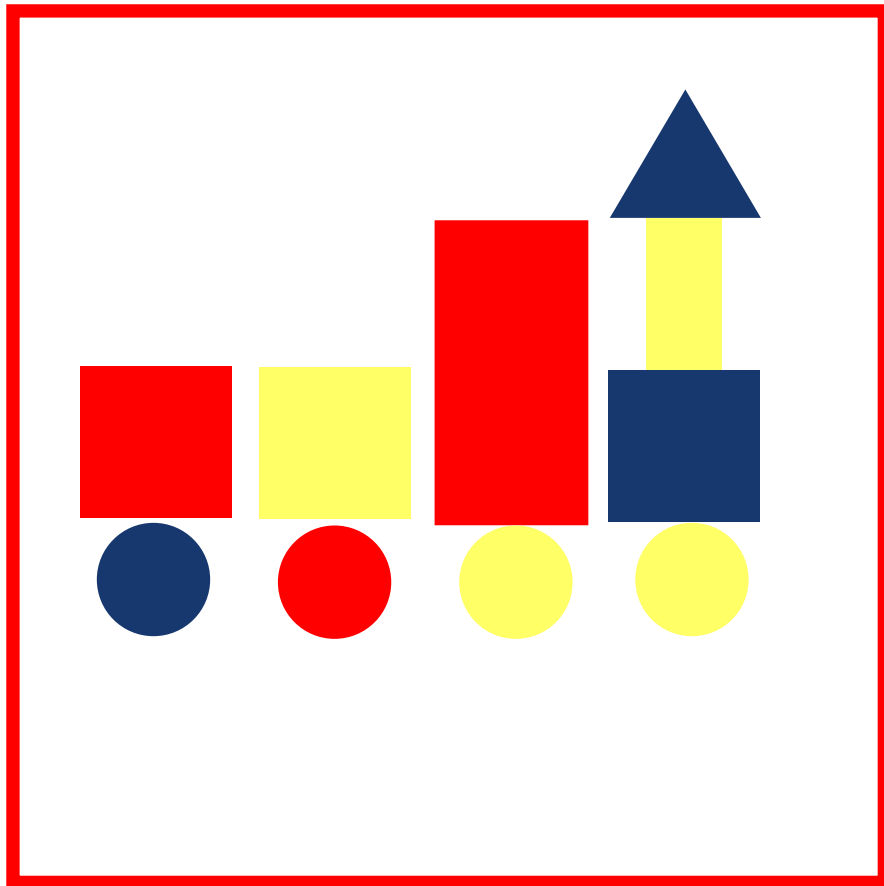


Anexo 3 – Proposta de trabalho do Domínio da Matemática

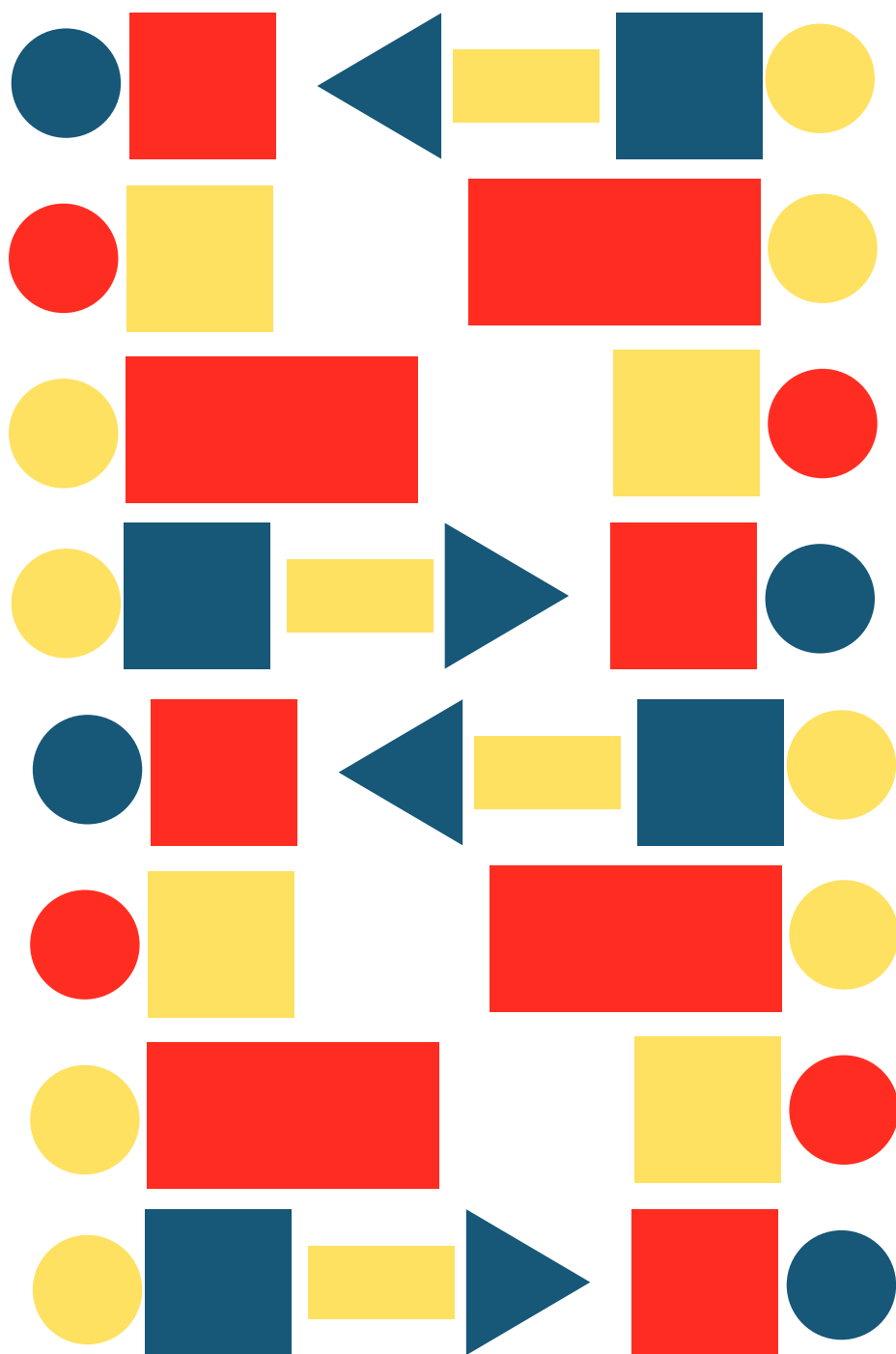
Domínio da Matemática

Blocos Lógicos

1. Copia a imagem do quadrado encarnado, colando as figuras geométricas correspondentes no quadrado azul.



Nome: _____ Data: ____/____/____



Anexo 4 – Grelha de avaliação do Domínio da Matemática

Grelha de avaliação do Domínio da Matemática						
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	Total	Classificação
Cotações	3	3	3	1	10	
Crianças						
C1	3	3	3	1	10	Muito Bom
C2	0	0	0	0	0	Fraco
C3	1,5	3	3	0,5	8	Bom
C4	3	3	3	1	10	Muito Bom
C5	3	3	3	1	10	Muito Bom
C6	1,5	2,5	2,5	1	7,5	Bom
C7	0	2,5	2,5	1	6	Suficiente
C8	1,5	2,5	2,5	0.5	7	Bom
C9	3	3	3	1	10	Muito Bom
C10	1,5	2,5	2,5	1	7,5	Bom
C11	1,5	2,5	2,5	0,5	7	Bom
C12	1,5	3	3	0,5	8	Bom
C13	0	0	0	0	0	Fraco
C14	1,5	2,5	2,5	0,5	7	Bom
C15	3	3	3	1	10	Muito Bom
C16	3	2,5	2,5	1	9	Muito Bom
C17	1,5	0,5	0,5	1	3,5	Insuficiente
C18	3	3	3	1	10	Muito Bom
C19	0	2,5	2,5	1	6	Suficiente

Anexo 5 – Proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo

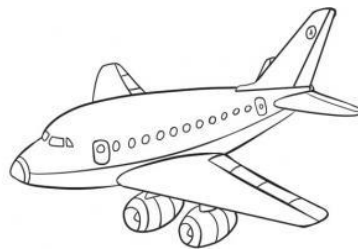
Nome: _____ Data: _____

Os meios de comunicação

1. Pinta apenas os meios de comunicação.
2. Rodeia, com lápis de cor, todas as letras i que encontrares nas palavras.



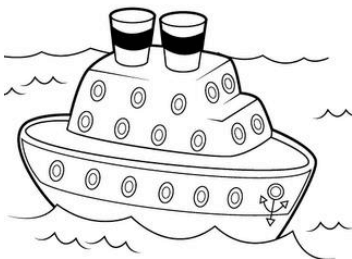
telefone



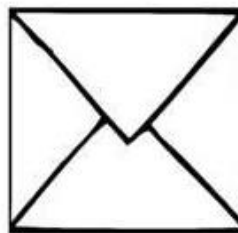
avião



computador



navio



carta



televisão

Anexo 6 – Grelha de avaliação de Conhecimento do Mundo

Grelha de avaliação da Área de Conhecimento do Mundo					
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	Total	Classificação
Cotações	2	4	4	10	
Crianças					
C1	2	4	4	10	Muito Bom
C2	2	4	4	10	Muito Bom
C3	1	4	4	9	Muito Bom
C4	1	4	4	9	Muito Bom
C5	1	4	4	9	Muito Bom
C6	1	3	2,5	6,5	Suficiente
C7	1	4	4	9	Muito Bom
C8	1	4	4	9	Muito Bom
C9	2	4	4	10	Muito Bom
C10	1	3	2,5	6,5	Suficiente
C11	1	4	2,5	7,5	Bom
C12	1	4	4	9	Muito Bom
C13	2	4	4	10	Muito Bom
C14	1	4	2,5	6,5	Suficiente
C15	1	3	2,5	6,5	Suficiente
C16	2	3	4	9	Muito Bom
C17	1	4	4	9	Muito Bom
C18	1	4	4	9	Muito Bom
C19	1	4	2,5	6,5	Suficiente
C20	1	4	1	6	Suficiente

Anexo 7 – Proposta de trabalho da disciplina de Matemática

Nome: _____ Data: _____

Diagrama de Venn

1. Questiona a tua turma acerca das preferências entre a disciplina de português e matemática.
2. Elabora um diagrama de Venn com fio de lã.
3. Organiza os dados obtidos com algarismos móveis.

Anexo 8 – Grelha de avaliação de Matemática

Grelha de avaliação da disciplina de Matemática							
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	n.º 5	Total	Classificação
Cotações	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	
Crianças							
C1	1	2,5	2,5	2,5	0,5	9	Muito Bom
C2	1	2,5	2,5	2,5	0,5	9	Muito Bom
C3	1	2,5	2,5	2,5	0,5	9	Muito Bom
C4	0,50	2,5	2,5	2,5	0,5	8,5	Bom
C5	0,50	2,5	2,5	2,5	1,5	9,5	Muito Bom
C6	0,50	2,5	2,5	2,5	1,5	9,5	Muito Bom
C7	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C8	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C9	1	2,5	2,5	2,5	0,5	9	Muito Bom
C10	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C11	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C12	0,50	2,5	2,5	2,5	1,5	9,5	Muito Bom
C13	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C14	1	2,5	2,5	2,5	0,5	9	Muito Bom
C15	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C16	1	2,5	2,5	2,5	0,5	9	Muito Bom
C17	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C18	0,50	2,5	2,5	2,5	1,5	9	Muito Bom
C19	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C20	1	2,5	2,5	2,5	1,5	10	Muito Bom
C21	1	2,5	2,5	2,5	0,5	9,5	Muito Bom

Anexo 9 – Proposta de trabalho de Português

Banda Desenhada – Alice no País das Maravilhas

1. Legenda a etiqueta com as partes constituintes da banda desenhada.

__i__ __ eta

bal__ __

Alice e a irmã contemplavam a natureza quando de repente passou um coelho branco apressado de relógio na mão.



Ficou muito admirada por ouvir um coelho a falar.



Vou chegar tão atrasado!

Não estava a acreditar naquilo que estava a ver.



Um coelho de colete e relógio na mão. Incrível!

Cheia de curiosidade, Alice correu atrás do coelhinho pelos campos fora.



Meteu-se na toca! Vou atrás dele.



Aquela toca era muito escura, mas Alice não hesitou.



Onde será que vou parar?



Alice caiu sobre um monte de folhas secas mas continuou sem ver o coelho.



Mas onde estará o coelho apressado?

CONTINUA.

ti__a

Anexo 10 – Grelha de avaliação de Português

Grelha de avaliação da Disciplina de Português							
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	n.º 5	Total	Classificação
Cotações	2	3	2	1	2	10	
Crianças							
C1	2	3	1,5	1	1	8,5	Bom
C2	0,5	1	0,5	1	1	4	Insuficiente
C3	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C4	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C5	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C6	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C7	0,5	3	0	1	1	5,5	Suficiente
C8	2	1	1,5	1	1	6,5	Suficiente
C9	2	3	1,5	1	1	8,5	Bom
C10	2	1	1,5	1	2	7,5	Bom
C11	2	1	1,5	1	1	6,5	Suficiente
C12	2	3	2	1	1	9	Muito Bom
C13	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C14	2	1	1,5	1	1	6,5	Suficiente
C15	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C16	2	1	1,5	1	2	7,5	Bom
C17	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C18	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C19	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C20	2	1	1,5	1	1	6,5	Suficiente
C21	2	3	1,5	1	2	9,5	Muito Bom
C22	2	3	2	1	1	9	Muito Bom
C23	2	3	2	1	2	10	Muito Bom
C24	2	3	2	1	1	9	Muito Bom

Anexo 11 – Atividade de consciência fonológica

Atividade de consciência fonológica

Nome: _____ Data de Nascimento: _____
Idade: _____ Data de avaliação: _____
Escola: _____ Ano de escolaridade: _____

1. Soletração

1.º ano (fim)	
Nome da criança*	
Sapato	
Catope	
Chapéu	
Zebra	

Diz-me as letras do teu nome

2. Leitura de palavras

boné	canivete	casa	escova	colher	almoço

3. Identificação de palavras/pseudo-palavras

Lê estas palavras e diz-me as que existem.

nomino	homem	balde	honado	casa	vidro	bebe	alende

4. Leitura de frases

	Registo da leitura	Tempo
A Paula viu a Diana na festa do João.		
Que bonitos cromos.		
O Carlos toca viola na banda.		
A sobremesa que eu mais gosto é o pudim da minha avó.		

5. Leitura de texto

O cão da Catarina

A Catarina queria ir ao parque dar uma corrida. Ela pediu à mãe e levou o cão.

Na rua viu o Nuno que levava uma roupa de pirata. Ele ia ao Carnaval da aldeia do avô.

O cão da Catarina correu para o Nuno e tirou a pala que o menino levava na cara.

A Catarina riu muito e o Nuno não. Que pena! O pirata perdeu a cara de mau.

(anónimo)